

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Coélaboration d'un projet d'écodispositif d'intégration de l'éducation pour un avenir
viable (EAV) à la formation pratique du futur personnel enseignant
du préscolaire et du primaire

Par

Marie-Claude Gilbert

Thèse présentée à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
Doctorat en éducation

Mars, 2021

© Marie-Claude Gilbert, 2021

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Coélaboration d'un projet d'écodispositif d'intégration de l'éducation pour un avenir
viable (EAV) à la formation pratique du futur personnel enseignant
du préscolaire et du primaire

par

Marie-Claude Gilbert

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Marc Boutet
Université de Sherbrooke

Directeur de recherche

Diane Pruneau
Université de Moncton

Codirectrice de recherche

Matthieu Petit
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Christine Couture
Université du Québec à Chicoutimi

Membre externe du jury

Michel Léger
Université de Moncton

Membre externe du jury

Thèse acceptée le

22 mars 2021

SOMMAIRE

L'intégration du développement d'une éducation citoyenne pour un avenir viable (EAV) en milieu scolaire est vivement réclamée depuis plusieurs années (UNESCO, 2002, 2005, 2013, 2015b, 2020). En effet, une identité écologique (Tomashow, 1995) mettant entre autres à contribution des dispositions cognitives, affectives et motivationnelles propices à la viabilité demeure à développer (Pruneau, Kerry et Langis, 2017). Notre recherche s'attarde plus spécifiquement à la formation initiale des enseignantes et des enseignants pour atteindre ces objectifs éducatifs et sociétaux. Même si une volonté d'intervenir en EAV dès la formation initiale à l'enseignement (FIE) à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire est démontrée de la part de différentes personnes interpellées par le domaine de l'éducation, les moyens d'y parvenir posent un réel défi de formation (ESE-TE, 2020; Évans, Stevenson, Lasen, Ferreira et Davis, 2017; Tomas, Girgenti et Jackson, 2017). Parmi les études recensées sur cette question, nous avons constaté que peu portent sur la composante pratique de la FIE, notamment au niveau de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire. C'est pourquoi nous avons choisi comme objectif principal de cette recherche de dégager les caractéristiques projetées d'un écodispositif favorisant l'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire.

Notre cadre de référence repose principalement sur les concepts de temps et de vie qui se situent au cœur de la viabilité, d'éducation citoyenne pour un

avenir viable (EAV), sur celui d'éducation relative à l'environnement (ERE) et sur celui de l'éducation au développement durable (EDD), en tant que domaines éducatifs très interreliés. D'autres assises constituent également nos travaux soient : le développement d'une citoyenneté environnementale (ou écocitoyenneté) comme objectif d'apprentissage, l'apprentissage expérientiel (Dewey, Kolb, Schön), la supervision de stage, l'accompagnement des stagiaires ainsi que la notion d'écodispositif.

Une recherche inductive et collaborative a été menée auprès de 13 personnes participantes jouant des rôles significatifs en FIE (personnes : stagiaires, enseignantes associées, superviseuses de stage). Pour rencontrer les objectifs de recherche, un entretien individuel a été mené auprès de cinq personnes participantes expertes de l'EAV, deux entretiens de groupe ont été menés auprès de huit personnes participantes praticiennes, et un forum en ligne de coconstruction de connaissances a été animé avec toutes les personnes participant à la recherche.

L'analyse des résultats a permis de dégager les caractéristiques projetées d'un écodispositif apte à favoriser l'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. L'analyse a permis plus précisément de dégager des savoirs spécifiques relatifs à l'EAV (exemples : connaissance des approches éducatives favorables au développement de

l'empathie envers le vivant, connaissance des approches privilégiées en EAV dont la pédagogie de projet et l'apprentissage expérientiel); des savoir-faire (exemples : démontrer une aptitude à adapter les activités en EAV selon les capacités des élèves, gérer la classe de façon à supporter la pédagogie de projet en EAV), des savoir-être (exemples : attitude d'engagement dans la communauté, attitude de bienveillance et d'humanité dont la paix et l'empathie envers les vivants). L'analyse des résultats a également permis de relever des caractéristiques de l'accompagnement offert aux personnes stagiaires par les personnes enseignantes associées et superviseuses de stage (exemples : favoriser le sentiment de sécurité chez la personne stagiaire afin de favoriser les apprentissages liés à l'EAV, étayer la capacité de la personne stagiaire à développer un questionnement réflexif pour améliorer sa pratique en EAV). Par ailleurs, les résultats de cette recherche ont permis de préciser : certaines approches favorables (exemples : sensorielle, ludique, pédagogie par la nature); certaines pistes pour faire de l'EAV (exemples : se réseauter avec des personnes ou organisations œuvrant en EAV, aménager une ou des classes extérieures à l'université); des pistes pour contrer certains obstacles à l'EAV (exemples : prioriser l'intégration de matière et l'interdisciplinarité, coopérer avec les parents pour éviter la résistance relative à l'intégration de l'EAV dans les stages, etc.). Enfin, cette étude apporte une contribution au regard des contextes favorables à l'intégration de l'EAV en formation pratique notamment au sujet des séminaires et de l'évaluation des compétences relatives à l'EAV à la fin de chaque stage (exemples : partir de l'expérience de stage pour animer les séminaires et intégrer l'EAV, utiliser le portfolio comme vecteur d'EAV). Au terme de ce chapitre est présenté, une proposition d'un exemple de projet d'écodispositif reposant à la fois sur des

caractéristiques relevées dans le cadre de cette étude et sur une anticipation de ce qu'il pourrait être afin d'illustrer sa possible opérationnalisation lors d'une livraison potentielle.

Enfin, la conclusion de cette thèse expose les limites de la recherche; présente la contribution au regard de l'interrelation recherche, formation et pratique; et met de l'avant certaines perspectives.

Mots-clés: écocitoyenneté, éducation pour un avenir viable, viabilité, éducation relative à l'environnement, éducation au développement durable, formation initiale à l'enseignement, supervision, stages, accompagnement

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|----------|
| INTRODUCTION..... | 1 |
| PREMIER CHAPITRE-PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE..... | 4 |
| 1. CITOYENNETÉ ET DÉFIS DE LA VIABILITÉ..... | 7 |
| 1.1 La citoyenneté..... | 8 |
| 1.2 Citoyenneté dans une perspective d'avenir viable..... | 10 |
| 1.3 Composantes de la citoyenneté environnementale..... | 13 |
| 1.4 Domaine de l'éducation pour un avenir viable (EAV) comme propulseur de la citoyenneté..... | 14 |
| 2. CONTEXTES À PRIVILÉGIER POUR UNE ÉDUCATION POUR UN AVENIR VIABLE..... | 19 |
| 2.1 L'EAV en contexte d'éducation formelle..... | 20 |
| 2.2 L'EAV en contexte de formation initiale à l'enseignement (FIE) à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire..... | 24 |
| 3. OBSTACLES À L'INTÉGRATION DE L'EAV À LA FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE..... | 26 |
| 3.1 Défis de l'intégration de l'EAV à la FIE..... | 26 |
| 3.2 Dispositifs intégrés à la FIE: survol de la situation..... | 27 |
| 4. FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT ET L'INTÉGRATION DU DOMAINE DE L'EAV : LA FORMATION PRATIQUE COMME LEVIER..... | 37 |
| 4.1 Structure et articulation des programmes de FIE..... | 40 |
| 4.1.1 Les grilles de cheminement obligatoire..... | 40 |
| 4.1.2 Cloisonnement disciplinaire et cloisonnement des composantes..... | 41 |
| 4.1.3 Le rapport au(x) savoir(s) peu ou pas pris en compte lors de l'accompagnement..... | 42 |
| 4.1.4 Absence de l'obligation d'intégrer un dispositif..... | 45 |
| 4.2 Les possibilités de la formation pratique..... | 45 |

| | | |
|-------|--|-----------|
| 4.2.1 | Temps disponible et composante pratique..... | 46 |
| 4.2.2 | Soutien au développement des savoirs..... | 51 |
| 4.2.3 | Liaison des savoirs théoriques et des savoirs pratiques en EAV..... | 54 |
| 5. | QUESTION DE RECHERCHE..... | 59 |
| 6. | PERTINENCE ET RETOMBÉES DE LA RECHERCHE..... | 61 |
| | DEUXIÈME CHAPITRE-CADRE DE RÉFÉRENCE DE LA RECHERCHE..... | 63 |
| | PRÉSENTATION..... | 63 |
| 1. | ÉDUCATION POUR UN AVENIR VIABLE | 64 |
| 1.1 | Viabilité : temps et vie..... | 66 |
| 1.2 | Le domaine de l'ERE : Portrait actuel..... | 72 |
| 1.2.1 | Aspect éco de l'environnement..... | 73 |
| 1.2.2 | Aspect socio de l'environnement..... | 75 |
| 1.2.3 | Aspect bio de l'environnement..... | 76 |
| 1.2.4 | Aspect physique de l'environnement..... | 78 |
| 1.2.5 | Principales spécificités de l'ERE..... | 78 |
| 1.3 | Le domaine de l'EDD: Portrait actuel..... | 82 |
| 1.4 | Trois raisons pour l'éducation pour un avenir viable..... | 87 |
| 2. | LES CINQ COMPOSANTES DE LA CITOYENNETÉ ENVIRONNEMENTALE COMME OBJET DE L'EAV..... | 90 |
| 2.1 | Composante 1..... | 94 |
| 2.2 | Composante 2..... | 96 |
| 2.3 | Composante 3..... | 98 |
| 2.4 | Composante 4..... | 101 |
| 2.5 | Composante 5..... | 103 |
| 3. | L'EAV DANS LE CADRE DE LA FORMATION DU FUTUR PERSONNEL ENSEIGNANT..... | 109 |
| 3.1 | Exemples de contenus liés à l'EAV intégrés à des cours en FIE..... | 110 |
| 3.2 | Exemples d'approches favorables à l'intégration de l'EAV en FIE..... | 112 |
| 4. | LA FORMATION PRATIQUE EN FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT..... | 117 |

| | | |
|-------|--|------------|
| 4.1 | Formation pratique : stage et séminaire de stage..... | 117 |
| 4.2 | L'apprentissage expérientiel en formation pratique..... | 123 |
| 4.2.1 | L'apprentissage expérientiel selon Dewey..... | 124 |
| 4.2.2 | Le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb..... | 127 |
| 4.2.3 | Dans la pensée de Schön..... | 129 |
| 4.3 | La supervision de stage en FIE..... | 130 |
| 4.3.1 | L'accompagnement des stagiaires en FIE..... | 133 |
| 4.3.2 | Typologie des savoirs à accompagner..... | 135 |
| 5. | NOTION D'ÉCODISPOSITIF D'INTÉGRATION DE L'EAV..... | 137 |
| 6. | OBJECTIFS DE LA RECHERCHE..... | 140 |
| | TROISIÈME CHAPITRE-CADRE MÉTHODOLOGIQUE..... | 141 |
| | PRÉSENTATION..... | 141 |
| 1. | NATURE ET FONDEMENTS DE LA RECHERCHE..... | 141 |
| 1.1 | La recherche collaborative | 143 |
| 1.2 | Fondements de la recherche | 144 |
| 1.3 | Typologie de la recherche collaborative retenue | 147 |
| 1.4 | Posture de la personne chercheuse en recherche collaborative..... | 148 |
| 2. | OPÉRATIONNALISATION DE LA RECHERCHE..... | 151 |
| 2.1 | L'approche interprétative..... | 151 |
| 2.2 | Les personnes participantes à la recherche..... | 152 |
| 2.3 | Méthodes de collectes de données..... | 159 |
| 2.4 | Déroulement et instruments de la collecte de données..... | 159 |
| 2.4.1 | Le canevas d'entretien individuel semi-dirigé..... | 161 |
| 2.4.2 | Le canevas d'entretien de groupe semi-dirigé..... | 164 |
| 2.4.3 | La plateforme de discussion de coconstruction de connaissances.... | 166 |
| 2.4.4 | Le journal de bord de la chercheuse..... | 170 |
| 2.5 | Les données recueillies | 175 |
| 3. | STRATÉGIES D'ANALYSE..... | 176 |
| 3.1 | L'analyse de contenu..... | 177 |

| | | |
|-------|---|------------|
| 3.1.1 | Analyse de contenu par catégories..... | 178 |
| 3.2 | Limites méthodologiques et rigueur scientifique..... | 182 |
| 4. | CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES..... | 188 |
| | QUATRIÈME CHAPITRE-RÉSULTATS ET DISCUSSION..... | 189 |
| | PRÉSENTATION..... | 189 |
| 1. | THÈME GÉNÉRAL A : DÉFINITION DE L'EAV PAR LES PERSONNES PARTICIPANTES..... | 190 |
| 1.1 | Résultats de l'analyse des propos du thème A exprimés par les personnes <i>expertes</i> lors des entretiens individuels..... | 192 |
| 1.2 | Résultats de l'analyse des propos du thème A exprimés par les personnes <i>praticiennes</i> lors des entretiens de groupe..... | 194 |
| 1.3 | Comparaison entre les propos tenus lors des entretiens par les personnes <i>expertes</i> et ceux tenus par les personnes <i>praticiennes</i> : thème A..... | 197 |
| 1.4 | Synthèse des propos du thème A..... | 199 |
| 2. | THÈME GÉNÉRAL B : APPROCHES FAVORABLES PRIVILÉGIÉES PAR LES PERSONNES PARTICIPANTES POUR INTÉGRER L'EAV..... | 200 |
| 2.1 | Résultats de l'analyse des propos du thème B exprimés par les personnes <i>expertes</i> lors des entretiens individuels..... | 201 |
| 2.2 | Résultats de l'analyse des propos du thème B exprimés par les personnes <i>praticiennes</i> lors des entretiens de groupe..... | 208 |
| 2.3 | Comparaison entre les propos tenus lors des entretiens par les personnes <i>expertes</i> et ceux tenus par les personnes <i>praticiennes</i> : thème B..... | 208 |
| 2.4 | Synthèse des propos du thème B..... | 210 |
| 3. | THÈME GÉNÉRAL C : SAVOIRS DU FUTUR PERSONNEL ENSEIGNANT LIÉS À L'EAV..... | 212 |
| 3.1 | Sous-thèmes du thème C..... | 213 |
| 3.1.1 | Résultats de l'analyse des propos du sous-thème C1 (connaissances) exprimés par les personnes <i>expertes</i> lors des entretiens individuels..... | 214 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 3.1.2 | Résultats de l'analyse des propos du sous-thème C2 (savoir-faire) exprimés par les personnes <i>expertes</i> lors des entretiens individuels..... | 217 |
| 3.1.3 | Résultats de l'analyse des propos du sous-thème C3 (savoir-être) exprimés par les personnes <i>expertes</i> lors des entretiens individuels..... | 221 |
| 3.1.4 | Résultats de l'analyse des propos du sous-thème C1 (connaissances) exprimés par les personnes <i>praticiennes</i> lors des entretiens de groupe..... | 224 |
| 3.1.5 | Résultats de l'analyse des propos du sous-thème C2 (savoir-faire) exprimés par les personnes <i>praticiennes</i> lors des entretiens de groupe..... | 226 |
| 3.1.6 | Résultats de l'analyse des propos du sous-thème C3 (savoir-être) exprimés par les personnes <i>praticiennes</i> lors des entretiens de groupe..... | 230 |
| 3.2 | Comparaison entre les propos tenus lors des entretiens par les personnes <i>expertes</i> et ceux tenus par les personnes <i>praticiennes</i> : thème C..... | 232 |
| 3.3 | Synthèse des propos du thème C..... | 235 |
| 4. | THÈME GÉNÉRAL D : ACCOMPAGNEMENT DU FUTUR PERSONNEL ENSEIGNANT DANS LA COMPOSANTE PRATIQUE DE LA FIE AU PRÉSCOLAIRE-PRIMAIRE POUR INTÉGRER LES SAVOIRS EN EAV..... | 237 |
| 4.1 | Sous-thèmes du thème D..... | 238 |
| 4.1.1 | Résultats de l'analyse des propos du sous-thème D1 exprimés par les personnes <i>expertes</i> lors des entretiens individuels..... | 239 |
| 4.1.2 | Résultats de l'analyse des propos du sous-thème D2 exprimés par les personnes <i>expertes</i> lors des entretiens individuels..... | 243 |
| 4.1.3 | Résultats de l'analyse des propos du sous-thème D1 exprimés par les personnes <i>praticiennes</i> lors des entretiens de groupe..... | 246 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.1.4 | Résultats de l'analyse des propos du sous-thème D2 exprimés par les personnes <i>praticiennes</i> lors des entretiens de groupe..... | 250 |
| 4.2 | Comparaison entre les propos tenus lors des entretiens par les personnes <i>expertes</i> et ceux tenus par les personnes <i>praticiennes</i> : thème D..... | 254 |
| 4.3 | Synthèse des propos du thème D..... | 256 |
| 5. | THÈME GÉNÉRAL E : PISTES POUR INTÉGRER L'EAV À LA COMPOSANTE PRATIQUE DE LA FIE LIÉES À UNE EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE SPÉCIFIQUE..... | 257 |
| 5.1 | Résultats de l'analyse des propos du thème E exprimés par les personnes <i>expertes</i> lors des entretiens individuels..... | 258 |
| 5.2 | Résultats de l'analyse des propos du thème E exprimés par les personnes <i>praticiennes</i> lors des entretiens de groupe..... | 262 |
| 5.3 | Comparaison entre les propos tenus lors des entretiens par les personnes <i>expertes</i> et ceux tenus par les personnes <i>praticiennes</i> : thème E..... | 262 |
| 5.4 | Synthèse des propos centraux du thème E..... | 265 |
| 6. | THÈME GÉNÉRAL F : CONTEXTUALISATION D'UN ÉCODISPOSITIF D'INTÉGRATION DE L'EAV EN FORMATION PRATIQUE DE LA FIE AU PRÉSCOLAIRE-PRIMAIRE..... | 266 |
| 6.1 | Résultats de l'analyse des propos du thème F exprimés par les personnes <i>expertes</i> lors des entretiens individuels | 267 |
| 6.2 | Résultats de l'analyse des propos du thème F exprimés par les personnes <i>praticiennes</i> lors des entretiens de groupe..... | 270 |
| 6.3 | Comparaison entre les propos tenus lors des entretiens par les personnes <i>expertes</i> et ceux tenus par les personnes <i>praticiennes</i> : thème F..... | 277 |
| 6.4 | Synthèse des propos du thème F..... | 279 |
| 7. | THÈME GÉNÉRAL G: PISTES DE SOLUTIONS POUR CONTRER DES OBSTACLES À L'INTÉGRATION DE L'EAV À LA COMPOSANTE PRATIQUE DE LA FIE AU PRÉSCOLAIRE-PRIMAIRE..... | 280 |
| 7.1 | Résultats de l'analyse des propos thème G exprimés par les personnes <i>expertes</i> lors des entretiens individuel..... | 281 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 7.2 | Résultats de l'analyse des propos du thème G exprimés par les personnes <i>praticiennes</i> lors des entretiens de groupe..... | 284 |
| 7.3 | Comparaison entre les propos tenus lors des entretiens par les personnes <i>expertes</i> et ceux tenus par les personnes <i>praticiennes</i> : thème G..... | 287 |
| 7.4 | Synthèse des propos du thème G..... | 289 |
| 8. | RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES PROPOS EXPRIMÉS PAR TOUTES LES PERSONNES PARTICIPANTES SUR LE FORUM EN LIGNE..... | 291 |
| 9. | RÉSULTATS DE L'ANALYSE DU JOURNAL DE BORD DE LA CHERCHEUSE..... | 292 |
| 10. | RETOUR SUR LES RÉSULTATS AU REGARD DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE..... | 293 |
| 10.1 | Objectif spécifique 1..... | 295 |
| 10.2 | Objectif spécifique 2..... | 297 |
| 11. | DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR L'ENSEMBLE DES SEPT THÈMES.. | 299 |
| 11.1 | Le concept de viabilité en EAV..... | 300 |
| 11.2 | Le concept des cinq composantes de la citoyenneté environnementale..... | 306 |
| 11.2.1 | Composante 1..... | 306 |
| 11.2.2 | Composante 2..... | 312 |
| 11.2.3 | Composante 3..... | 313 |
| 11.2.4 | Composante 4..... | 315 |
| 11.2.5 | Composante.5..... | 316 |
| 11.3 | Le concept d'apprentissage expérientiel en situation de formation pratique | 319 |
| 11.4 | Synthèse pour de la discussion des sept thèmes..... | 321 |
| 11.5 | La notion d'écodispositif..... | 325 |
| 12. | IMPLICATIONS DES RÉSULTATS POUR LA CONCEPTION D'UN ÉCODISPOSITIF..... | 326 |

| | | |
|------|---|------------|
| 13. | VERS UN ÉCODISPOSITIF D'INTÉGRATION..... | 327 |
| 13.1 | Constituante transversale : Contextes de l'écodispositif..... | 328 |
| 13.2 | Constituante : Savoirs..... | 229 |
| 13.3 | Constituante : Approches..... | 230 |
| 13.4 | Constituante : Accompagnement..... | 332 |
| 13.5 | Constituante : Ressources..... | 336 |
| 14. | EXEMPLE D'ÉVOLUTION DES STAGIAIRES DANS L'ÉCODISPOSITIF..... | 336 |
| 14.1 | Possibilités de développer des savoirs en EAV durant des ateliers collaboratifs..... | 339 |
| 14.2 | Possibilités de développer des savoirs en EAV durant les séminaires | 341 |
| 14.3 | Possibilités pour développer des savoirs en EAV durant les stages... | 343 |
| 14.4 | Possibilités de travaux et d'évaluation de compétences relatives à l'EAV..... | 347 |
| 14.5 | Considérations générales au sujet de l'écodispositif possible..... | 348 |
| | CONCLUSION..... | 350 |
| 1. | RETOUR SUR LA MÉTHODOLOGIE EMPLOYÉE..... | 350 |
| 2. | LIMITE DE LA RECHERCHE..... | 352 |
| 3. | CONTRIBUTION DE LA THÈSE À L'INTERRELATION RECHERCHE-FORMATION-PRATIQUE..... | 353 |
| 4. | PROSPECTIVES..... | 355 |
| | RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 358 |
| | ANNEXE A. MESSAGE D'INVITATION GROUPE EXPERT..... | 420 |
| | ANNEXE B. MESSAGE D'INVITATION GROUPE PRATICIEN..... | 422 |
| | ANNEXE C. PROTOCOLE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL..... | 424 |
| | ANNEXE D. PROTOCOLE D'ENTRETIEN DE GROUPE I..... | 426 |
| | ANNEXE E. PROTOCOLE D'ENTRETIEN DE GROUPE II..... | 428 |

| | |
|--|------------|
| ANNEXE F. PROCEDURIER DE PARTICIPATION AU FORUM GROUPE EXPERT..... | 430 |
| ANNEXE G. PROCEDURIER DE PARTICIPATION AU FORUM GROUPE PRATICIEN..... | 432 |
| ANNEXE H. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT GROUPE EXPERT..... | 434 |
| ANNEXE I. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT GROUPE PRATICIEN.... | 436 |

LISTE DES TABLEAUX

| | | |
|-------------|---|-----|
| Tableau 1. | Construits de citoyenneté en faveur de l'environnement..... | 92 |
| Tableau 2. | Savoir-agir à développer au regard de la sensibilité au milieu naturel..... | 96 |
| Tableau 3. | Typologie des recherches collaboratives selon Bourassa (2013)..... | 147 |
| Tableau 4. | Personnes participantes, critères de recrutement et outils de collecte de données..... | 155 |
| Tableau 5. | Déroulement de la collecte de données..... | 174 |
| Tableau 6. | Éléments de définition selon les personnes <i>expertes</i> | 192 |
| Tableau 7. | Éléments de définition selon les personnes <i>praticiennes</i> | 195 |
| Tableau 8. | Sous-catégories spécifiques communes aux groupes de personnes participantes <i>expertes</i> et <i>praticiennes</i> : thème A..... | 198 |
| Tableau 9. | Tableau comparatif des sous-catégories spécifiques qui diffèrent: thème A..... | 199 |
| Tableau 10. | Approches favorables à l'intégration de l'EAV: Point de vue des personnes <i>expertes</i> | 202 |
| Tableau 11. | Sous-catégories spécifiques communes aux groupes de personnes participantes <i>expertes</i> et <i>praticiennes</i> : thème B..... | 209 |
| Tableau 12. | Tableau comparatif des sous-catégories spécifiques qui diffèrent: thème B..... | 210 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Tableau 13. | Connaissances à développer chez le futur personnel enseignant: Point de vue des personnes <i>expertes</i> | 214 |
| Tableau 14. | Savoir-faire à développer chez le futur personnel enseignant: Point de vue des personnes <i>expertes</i> | 217 |
| Tableau 15. | Savoir-être à développer chez le futur personnel enseignant: Point de vue des personnes <i>expertes</i> | 221 |
| Tableau 16. | Connaissances à développer chez le futur personnel enseignant: Point de vue des personnes <i>praticiennes</i> | 224 |
| Tableau 17. | Savoir-faire à développer chez le futur personnel enseignant: Point de vue des personnes <i>praticiennes</i> | 227 |
| Tableau 18. | Savoir-être à développer chez le futur personnel enseignant: Point de vue des personnes <i>praticiennes</i> | 230 |
| Tableau 19. | Sous-catégories spécifiques du thème C communes des groupes de personnes participantes <i>expertes</i> et <i>praticiennes</i> | 233 |
| Tableau 20. | Tableau comparatif des sous-catégories spécifiques qui diffèrent: thème C | 234 |
| Tableau 21. | Aspects de l'accompagnement des stagiaires par les personnes enseignantes associées favorisant l'intégration de l'EAV : Point de vue des personnes <i>expertes</i> | 239 |
| Tableau 22. | Aspects de l'accompagnement des stagiaires par les personnes superviseuses de stage favorisant l'intégration de l'EAV : Point de vue des personnes <i>expertes</i> | 243 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Tableau 23. | Aspects de l'accompagnement des stagiaires par les personnes enseignantes associées favorisant l'intégration de l'EAV : Point de vue des personnes <i>praticiennes</i> | 246 |
| Tableau 24. | Aspects de l'accompagnement des stagiaires par les personnes superviseuses de stage favorisant l'intégration de l'EAV : Point de vue des personnes <i>praticiens</i> | 250 |
| Tableau 25. | Tableau comparatif des sous-catégories spécifiques qui diffèrent: thème D | 255 |
| Tableau 26. | Pistes pour intégrer l'EAV en FIE liées à une expérience professionnelle spécifique: Point de vue des personnes <i>expertes</i> | 258 |
| Tableau 27. | Sous-catégories spécifiques communes aux groupes de personnes participantes <i>expertes</i> et <i>praticiennes</i> : thème E..... | 263 |
| Tableau 28. | Tableau comparatif des sous-catégories spécifiques qui diffèrent: thème E | 264 |
| Tableau 29. | Contextualisation d'un écodispositif d'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE : Point de vue des personnes <i>expertes</i> | 267 |
| Tableau 30. | Contextualisation d'un écodispositif d'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE : Point de vue des personnes <i>praticiennes</i> | 271 |
| Tableau 31. | Sous-catégories spécifiques communes aux groupes de personnes participantes <i>expertes</i> et <i>praticiennes</i> : thème F..... | 277 |

| | | |
|-------------|--|----------|
| Tableau 32. | Tableau comparatif des sous-catégories spécifiques qui diffèrent: thème F |278 |
| Tableau 33. | Pistes de solutions pour contrer des obstacles à l'intégration de l'EAV | |
| | Point de vue des personnes <i>expertes</i> | 281 |
| Tableau 34. | Pistes de solutions pour contrer des obstacles à l'intégration de l'EAV | |
| | Point de vue des personnes <i>praticiennes</i> | 285 |
| Tableau 35. | Sous-catégories spécifiques communes aux groupes de personnes participantes <i>expertes</i> et <i>praticiennes</i> : thème G..... | 287 |
| Tableau 36. | Tableau comparatif des sous-catégories spécifiques qui diffèrent: thème G |288 |

LISTE DES FIGURES

| | | |
|-----------|---|-----|
| Figure 1. | Temps : Interaction entre le passé-présent-futur..... | 68 |
| Figure 2. | Le cycle de Kolb (1984)..... | 128 |
| Figure 3. | Constituantes d'un écodispositif d'intégration de l'EAV | 328 |

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

| | |
|--------|--|
| ADEME | Agence de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie |
| AETMIS | Agence d'évaluation des technologies et des modes d'intervention en santé |
| AUCC | Association des universités et des collèges du Canada |
| CAPFE | Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement |
| CEU | Comité d'étude universitaire |
| CMED | Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement |
| CNUED | Conférence des Nations Unies sur l'Environnement et le Développement |
| CUFE | Centre Universitaire de Formations en Environnement |
| DCMET | Démocratie, Citoyenneté Mondiale et Éducation Transformatrice |
| DD | Développement durable |
| DEEPER | <i>Deepening Environmental education in Pre-service Education Resource</i> |
| EAV | Éducation pour un avenir viable |
| EDD | Éducation au développement durable |
| ERE | Éducation relative à l'environnement |
| EREDD | Éducation relative à l'environnement et au développement durable |
| ESE | <i>Environmental and Sustainability Education</i> |
| FIE | Formation initiale à l'enseignement |
| GIEC | Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat |
| HEP | Haute école pédagogique |
| IEPO | Institut d'études pédagogiques de l'Ontario |

| | |
|---------|--|
| KUPEE | <i>Kentucky University Partnership for Environmental Education</i> |
| MCEETYA | <i>Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs</i> |
| MEQ | Ministère de l'Éducation du Québec |
| OCDE | Organisation de coopération et de développement économiques |
| OIF | Organisation internationale de la francophonie |
| ONG | Organisation non gouvernementale |
| PACTE2D | Partenariat, Apprentissage, Collaboration et Transfert en Éducation au Développement durable |
| PFÉQ | Programme de formation de l'école québécoise |
| PNUE | Programme des Nations unies pour l'environnement |
| QSV | Questions socialement vives |
| SEA | Situation d'enseignement-apprentissage |
| TIC | Technologies de l'information et de la communication |
| UNESCO | <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> |
| UOIT | <i>University of Ontario Institute of Technology</i> |
| UQAC | Université du Québec à Chicoutimi |
| UQÀM | Université du Québec à Montréal |
| UQO | Université du Québec en Outaouais |
| USGBC | <i>U.S. Green Building Council</i> |

*À Pierre, Jérémy et Benjamin,
la bienveillance contagieuse que vous cultivez est pour moi une source d'inspiration
sans cesse renouvelée...*

REMERCIEMENTS

Cette démarche de recherche doctorale m'a été murmurée il y a longtemps de manière inconsciente par la généreuse villégiature de Lanaudière. Plus précisément, par les écosystèmes de Saint-Michel-des-Saints où j'ai eu la chance de grandir un pied dans la rivière Sauvage, l'autre dans le grand réservoir du lac Taureau. Par la suite, ce sont les bruissements de la rivière L'Assomption et le contact avec sa biodiversité qui ont accompagné la réalisation de cette thèse. Je commence à peine à prendre conscience de la chance que j'ai eue d'évoluer au cœur de ces trésors de vivants et non-vivants. Je souhaite remercier avant tout ces écosystèmes de m'avoir donné à : toucher, voir, entendre, sentir et goûter; me permettant ainsi d'être et d'espérer devenir une meilleure version de moi-même...

Je tiens à remercier mon amoureux Pierre, précieux compagnon de vie et irremplaçable partenaire de marche, de vélo et de course... Les berges de la rivière L'Assomption peuvent témoigner de nos nombreuses conversations lors de nos sorties en nature dont le partage de ses innombrables encouragements, de son écoute sensible, de ses généreuses réflexions ainsi que de son inconditionnel humanisme, amour et foi dans le vivant, qui m'ont permis de concrétiser cette démarche doctorale tout en me permettant de me rapprocher de l'environnement (éco-socio-bio-physique). Cette foi en l'humanité, je peux la voir tous les jours dans les yeux de mes fils Jérémy et Benjamin, sources d'amour et d'encouragement infinis, qui me donnent l'amour et la motivation nécessaire pour

avancer, renouvelant éternellement ma volonté d'œuvrer pour leur avenir, notre avenir à tous... Merci d'être vous! Cette thèse n'aurait pu être sans vous...

Des pensées toutes spéciales vont à ma mère Danielle, véritable ange gardien qui nous a quittés au moment de rédiger les dernières lignes de cette thèse et à mon père Dionne dont la présence rassurante et la force tranquille m'ont permis de passer à travers les diverses épreuves qui ont surgi en fin de rédaction. Merci maman et papa de m'avoir transmis votre soif d'apprendre et l'amour des enfants. Merci également pour l'amour absolu prodigué et les valeurs que vous nous avez transmises à mon frère et moi, dont : la gratitude, l'humilité, le respect, l'empathie envers le vivant ainsi que le plaisir de découvrir et de vivre des expériences d'attachement avec la nature, en votre inestimable présence. Des pensées spéciales vont également à mon frère de cœur et de sang Martin, homme des bois et horticulteur exceptionnel à ses heures qui fait preuve d'un soutien inconditionnel à mon égard pour relever les divers défis de la vie; à sa douce moitié Isabelle dont le « pouce vert » et le don de soi me font envie; et à mes deux neveux Samy et Alexis dont la joie de vivre est une source d'énergie positive illimitée... Merci à vous tous de faire partie de ma vie! Vous avez été des vitamines pour soutenir mon moral lors de cette thèse!

Évidemment, cette recherche doctorale n'aurait pu être sans l'indispensable soutien de mon directeur doctoral Marc Boutet, professeur et grand penseur que je remercie infiniment. Il a su, par son amour communicatif pour la nature, ses judicieux conseils éclairés et sa générosité inconditionnelle pour soutenir ses étudiants dont j'ai eu le plaisir

de faire partie, me permettre de vivre un voyage de riches découvertes en précieuse compagnie. Parmi cette appréciable compagnie, j'ai eu l'immense bonheur d'être encadrée également par Diane Pruneau pour mener à terme ce processus doctoral. Elle a accepté dans la grande bonté qui la caractérise d'agir à titre de codirectrice de cette thèse. Modèle de sagesse et grande écocitoyenne, elle a toute ma reconnaissance pour avoir fait preuve d'un suivi ponctuel et pour m'avoir témoigné sa confiance en mes aptitudes de chercheuse. Je dis un immense merci à cette exceptionnelle équipe de direction qui n'a jamais hésité à mettre à ma disposition son énergie positive et sa grande expertise dans le domaine de la recherche pour me soutenir dans la réalisation de cette thèse.

Des remerciements particuliers vont à Sandrine, belle-fille exceptionnelle, qui a accepté de jouer le rôle d'auxiliaire de recherche lors de la révision de ma thèse. C'est avec son sourire habituel qu'elle a généreusement partagé son temps sans compter malgré ses études à la maîtrise. Merci du fond du cœur!

Cette recherche n'aurait pu être réalisée sans l'incroyable apport des personnes qui ont accepté avec grande générosité le chapeau de personne participante. Je leur offre une pluie de remerciement pour leur contribution à l'avancement des savoirs scientifiques et pour m'avoir permis de découvrir de nouvelles voies vers le développement de l'écocitoyenneté par les modèles qu'ils incarnent. Vous êtes de réels femmes et hommes de tête, de cœur et d'avenir viable...

Des remerciements particuliers vont également à mes merveilleuses collègues Céline et Magalie qui ont fait preuve de grande patience lors de mes envolées sur le sujet de l'intégration de l'EAV en plus de s'être déplacées pour me supporter lors de présentations de ma recherche. Merci pour votre écoute empathique, vos généreux encouragements et surtout le privilège de pouvoir travailler à vos côtés.

Je ne peux passer sous silence, la contribution de mes étudiantes et étudiants au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) pour leur contribution lors de discussions sur le sujet de l'EAV pendant certains cours et stages qui m'ont permis de creuser ma réflexion afin de préciser certains passages de mon cadre conceptuel dans le but de le rendre plus intelligible. Je les remercie vivement!

Enfin, je souhaite remercier pour terminer, bien que disparus mes grands-parents : Jeanne et Gérard, Laurette et Olivier; avec lesquels j'ai eu l'immense privilège de vivre des expériences de pratiques viables au regard de l'environnement (éco-socio-bio-physique). Merci pour le bel héritage de savoirs et de souvenirs de grande valeur dont la capacité à s'émerveiller devant les choses simple de la vie. En souhaitant que cette thèse s'insère dans la continuité de ce fabuleux héritage...

INTRODUCTION

La situation planétaire actuelle n'a jamais autant soulevé de questionnements au regard de l'avenir de l'humanité. L'humain, parce qu'il est un être pensant serait celui qui aurait le plus grand pouvoir d'influence pour induire des changements favorables à l'égard de l'environnement global (éco-socio-bio-physique) (Morin, 2011, 2015). De ce fait, tous les citoyennes et citoyens de la planète sont invités à agir en faveur de l'environnement global. Mais voilà que cette invitation semble en grande partie déclinée si on en juge par les nombreuses problématiques environnementales croissantes. Pour répondre à cette invitation interpellant la citoyenne que nous sommes, nous avons opté pour l'élaboration d'un projet de recherche doctorale s'intéressant au développement d'une citoyenneté tournée vers la viabilité de l'humanité. Plus précisément, notre recherche s'intéresse à l'intégration d'une éducation pour un avenir viable (EAV) à la composante pratique de la formation initiale à l'enseignement (FIE) à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.

Notre étude repose sur l'exploration de l'expérience de personnes impliquées en formation pratique de la FIE. Plus précisément, elle s'appuie sur des réflexions portant sur l'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.

Ainsi la présente recherche a pour but de dégager les caractéristiques projetées d'un écodispositif favorisant l'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire. Se situant dans une approche méthodologique interprétative-qualitative, cette étude s'inscrit dans une démarche inductive et compréhensive en explorant le réel sans émettre d'hypothèse de départ.

Cette thèse se décline en quatre chapitres. Le premier chapitre aborde la problématique de l'intégration de l'EAV à la formation pratique de la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire ainsi que celle du développement de la citoyenneté tournée vers la viabilité, et les situe dans leurs contextes. Le deuxième chapitre expose les principaux concepts qui sous-tendent notre thèse, c'est-à-dire : le concept de viabilité présenté à la lumière de celui de l'éducation relative à l'environnement (ERE) et de celui de l'éducation au développement durable (EDD); les cinq composantes de la citoyenneté environnementale de Boutet (2008); les principales conceptions sur lesquelles repose la composante pratique de la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire; le concept d'écodispositif. Le troisième chapitre décrit la méthodologie de la recherche sélectionnée. Ce chapitre présente : la nature ainsi que les fondements de l'étude; la démarche d'opérationnalisation de la recherche; les stratégies d'analyse sélectionnées. Les considérations éthiques viennent clore ce troisième chapitre. Le quatrième chapitre expose et discute les résultats. Plus, précisément, ce chapitre présente les caractéristiques projetées que l'analyse des propos des personnes participantes à la recherche a permis de dégager pour ensuite exposer une proposition d'un possible écodispositif d'intégration de l'EAV.

Enfin, la conclusion présente, un retour sur la méthodologie employée, les limites de la recherche, la contribution de la thèse ainsi que des perspectives pour favoriser un avenir viable.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

C'est lors de nos formations de premier cycle dans le domaine de l'éducation¹ et de nos expériences d'enseignement qui ont suivi, qu'une prise de conscience de l'interdépendance entre l'environnement (éco-socio-bio-physique) et les apprenantes et apprenants a émergé. La formation de deuxième cycle dans le domaine de l'éducation nous est alors apparue comme une avenue intéressante pour nous approprier de nouveaux savoirs et de nouvelles pratiques enseignantes en ce sens, notamment ceux impliquant la différenciation pédagogique et la dyade plaisir-apprentissage puisque des liens avec l'environnement naturel et social nous sont apparus importants pour soutenir ces aspects de notre pratique. Fort heureuse de nos expériences en enseignement, mais en même temps désireuse de partager et de relever de nouveaux défis, nos fonctions d'enseignante ont été troquées pour celles de conseillère pédagogique et de superviseuse de stage en FIE. Ces expériences professionnelles, associées à l'accompagnement reçu lors de la poursuite de notre maîtrise et lors de la réalisation du microprogramme de deuxième cycle en entraide professionnelle dans l'enseignement², ont permis de prendre conscience de l'influence considérable qu'exercent les enseignantes et enseignants sur les générations futures.

¹ Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (UQÀM, 1994)/Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire (UQÀM, 1995).

² Microprogramme de deuxième cycle en entraide professionnelle dans l'enseignement (Université de Sherbrooke, 2011) rattaché à cette époque à notre fonction de superviseuse de stage auprès des stagiaires en formation à l'enseignement préscolaire et primaire (BEPP).

Par ailleurs, ayant développé depuis plusieurs années un intérêt pour l'environnement global, dont une relation plus étroite avec la nature, une volonté d'agir en sa faveur s'est graduellement imposée, nous incitant à poursuivre aux études doctorales afin de découvrir de nouveaux chemins vers une plus grande viabilité³ de l'humanité. Cette initiative tient également au fait que nous reconnaissons, à l'instar de certains spécialistes du domaine l'importance d'intervenir dans le domaine de l'éducation afin d'intégrer des changements tournés vers la viabilité (Evans et al., 2017; Golman et al., 2020; Hays et Reinders, 2020; Morin 2015, Puneau et al., 2017; Tomas et al., 2017; UNESCO, 2002, 2005, 2020; Walche et Tait, 2019). Ainsi, notre cheminement académique, professionnel et personnel nous a conduite à interroger les possibilités qu'offre le domaine de l'éducation pour accompagner les citoyennes et citoyens de demain afin qu'ils développent un plus grand respect pour l'environnement global et des actions en sa faveur.

En somme, trois préoccupations nous habitent. Une première est l'intégration d'une éducation pour un avenir viable⁴ (EAV) en FIE. Cette préoccupation émerge de

³ Le concept de viabilité sera présenté à la lumière de la notion de temps et de vie de manière plus détaillée dans le chapitre suivant.

⁴ Nous retenons l'expression « éducation pour un avenir viable » (EAV) pour décrire le contexte éducatif de notre recherche parce que nous considérons le terme « avenir » comme pouvant être porteur d'espoir et le terme viable comme étant étroitement lié à la notion de vie et d'environnement global. Précisons que nous considérons cette expression comme inclusive des savoirs se situant en : éducation relative à l'environnement (ERE) et en éducation pour le développement durable (EDD) plutôt que seulement les savoirs en EDD comme le proposent certains documents onusiens. Se voulant en dehors des débats sémantiques, l'expression EAV fait donc référence tour à tour aux notions d'ERE, d'EDD et d'EREDD sous-jacentes dans les différentes parties de notre recherche.

l'exploration de différents travaux dont ceux de l'UNESCO où l'idée centrale de viabilité se définit par la prise en compte des besoins actuels et futurs de l'humanité (UNESCO, 1997, 2002, 2005, 2015a, 2015b). Une deuxième est l'intégration du développement des composantes de la citoyenneté environnementale (Boutet, 2008) à la formation du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire. Une troisième préoccupation est de circonscrire ce qui peut favoriser ces deux intégrations dans la formation pratique du futur personnel enseignant. Cette dernière préoccupation est issue de nos expériences antérieures à titre de chargée de cours et de notre fonction actuelle de professeure invitée en formation pratique de la FIE à l'UQAM.

Ces préoccupations ont conduit à la construction de notre problématique de recherche que nous présentons dans ce chapitre et qui conduit à la formulation de notre question de recherche.

De manière plus spécifique, le présent chapitre comporte six parties. La première présente la nécessité de développer des savoir-agir chez les citoyennes et citoyens pour favoriser l'avènement d'un avenir viable. La deuxième aborde des contextes éducatifs à privilégier pour favoriser le développement d'une citoyenneté tournée vers la viabilité. La troisième expose les principaux obstacles de l'intégration du domaine de l'EAV à la FIE. La quatrième soulève les possibilités que recèle la composante pratique de la FIE pour favoriser l'intégration de l'EAV et du développement des composantes de la citoyenneté

environnementale. La cinquième partie dévoile la question de recherche, alors que la sixième et dernière partie circonscrit la pertinence et les retombées de la recherche.

1. CITOYENNETÉ ET DÉFIS DE LA VIABILITÉ

Face à la montée des risques associés aux problématiques environnementales, la participation citoyenne est incontournable pour assurer l'avenir de notre planète et des diverses espèces qui la composent (CNUED, 1993). Individuelle ou collective (Fortin-Debart et al., 2009; Kenis et Mathijs, 2012; Pruneau, Kerry et Langis, 2014), cette participation implique le développement de certains savoir-agir⁵. Or, ces derniers ne semblent pas présents chez tous les citoyennes et citoyens. En effet, la surconsommation mène de la surexploitation des ressources environnementales engendre, à vitesse grand V, une dégradation de l'environnement telle que les écosystèmes sont maintenant en déséquilibre, causant l'appauvrissement des ressources naturelles et entraînant les changements climatiques que nous connaissons actuellement (GIEC, 2014, 2018). Au banc des accusés, plusieurs causes peuvent être nommées : les inégalités sociales sources de pauvreté, l'injustice, l'absence de sécurité énergétique, le manque de tolérance, etc., qui alimentent les conflits et le feu de la violence par le monde menaçant la viabilité de notre humanité et de notre planète (Pruneau et al., 2017; UNESCO, 2015a). Par conséquent, il

⁵ Nous considérons l'expression « savoir-agir » comme étant un synonyme du terme « action » et nous croyons comme Marleau (2009) qu'il implique « un processus de prise de décision, de planification et de réflexion » (Marleau, 2009, p. 19) puisque nous considérons que l'action implique un processus de transformation interne et ne serait pas le fruit d'un conditionnement externe.

est possible de conclure que les savoir-agir des citoyennes et citoyens en faveur de l'environnement global semblent insuffisants.

Ce constat nous conduit à nous interroger dans cette première partie de chapitre sur le profil de citoyenne et citoyen recherché possédant les savoir-agir nécessaires pour répondre aux actuels et futurs défis de l'humanité au regard des enjeux environnementaux et de viabilité.

1.1 La citoyenneté

Bien qu'il n'existe pas de définition unanime de ce qu'est la viabilité ou la durabilité [sustainability] (UNESCO, 1997), de nombreuses personnes expertes et une grande proportion de gens reconnaissent l'urgence d'agir pour assurer un avenir viable. Tous les individus sont donc particulièrement interpellés depuis quelques décennies à prendre part au processus que requièrent les actions pour un avenir viable (UNESCO, 1997). Par conséquent, toute citoyenne et tout citoyen (celle, celui qui est membre d'une communauté politique et qui a des droits et devoirs envers la *cité* (Bier, 2014)) est invité à s'engager et à agir en faveur de l'environnement (éco-socio-bio-physique). Il convient donc de s'interroger si la citoyenneté promue actuellement est garante de ce processus d'actions et si elle est analogue dans l'ensemble des sociétés.

En fait, il semble que même si certains reconnaissent la citoyenneté comme étant le droit politique qui relie les humains entre eux (Bier, 2014), elle est actuellement souvent

réduite au statut juridique mettant l'accent sur les droits civiques ainsi que les devoirs impliqués au regard de l'organisation politique effective plutôt que sur un certain écocivisme⁶ qui implique des actions en faveur de l'environnement. Donc, la citoyenneté promue actuellement ne pourrait assurer le développement des savoir-agir recherchés puisque, parmi l'ensemble des aspects éco-socio-bio-physiques qui composent la vision globale présentée dans notre cadre de référence, certains sont peu présents, voire complètement absents (Martinez, Antipolis et Poydenot, 2009; Misiaszek, 2016; Sjöström, Eilks et Zuin, 2016; Soichot, 2008).

Par ailleurs, selon certaines personnes expertes, le concept de citoyenneté en lui-même ne serait pas consensuel puisqu'il serait issu d'un construit social impliquant divers groupes sociaux et politiques (Neveu, 2004; Touraut, 2005), créant ainsi une grande variété de définitions qui seraient induites notamment par la disparité des valeurs impliquées (Neveu, 2004) et cela, depuis plusieurs siècles (Vigneault, 2003). Il ne faut donc pas s'étonner si la citoyenneté qui prévaut actuellement demeure variable selon les milieux et comporte encore des lacunes au regard des savoir-agir que les citoyennes et citoyens devraient posséder pour arriver à rencontrer les finalités d'un avenir viable.

⁶ L'écocivisme est pour certains synonyme d'écocitoyenneté (ADEME, 2008) alors que pour d'autres, il s'en distingue par l'aspect individuel/univoque qui se limiterait aux actions locales et aux comportements juxtaposés (écogestes). De l'ordre des valeurs fondamentales, l'écocitoyenneté par la réflexion profonde sur notre rapport au monde favoriserait entre autres, l'engagement des individus vers une participation collective démocratique, (Lazzerie, Barthes, Lebloa et Martel, 2015; Sauvé et Villemagne, 2006). En dépit de ces divergences d'opinions terminologiques, nous sommes d'avis que l'écocivisme est tantôt synonyme, tantôt une dimension de l'écocitoyenneté selon les savoir-agir et les valeurs impliquées lors d'une situation donnée.

En somme, la citoyenneté liée au statut juridique et au développement de comportements empreints de civisme est certes nécessaire pour rencontrer les exigences d'un certain « vivre ensemble » mais elle demeure insuffisante pour assurer la mise en place de comportements favorisant l'avenir de l'humanité et de la planète (Martinez et al., 2009; Sauvé et Villemagne, 2006; Sauvé, 2011; UNESCO, 2015b), ce qui requiert non seulement une vision conceptuelle partagée, mais aussi, et surtout, l'implication d'« une reconstruction de notre rapport au monde, à *oïkos*, à la nature et à notre environnement » (Blanchet-Cohen, 2017, p. 67). Pour favoriser un engagement intégral des citoyennes et citoyens au regard du futur de notre planète et de l'environnement global qui la constitue, il est essentiel de favoriser une éducation citoyenne qui aborde les réalités et les enjeux du monde actuel, notamment en développant des assises et des pratiques favorisant le développement d'une identité citoyenne ancrée dans la réalité socioécologique des milieux de vie (Sauvé, Orellana, Villemagne et Bader, 2017).

1.2 Citoyenneté dans une perspective d'avenir viable

Les expressions utilisées pour préciser la nature de la citoyenneté liée à l'environnement sont multiples. Plusieurs rejoignent nos préoccupations telle l'expression de citoyenneté environnementale de Hungerford et Volk, (1990) qui a précédé celle d'écocitoyenneté, car elle implique un engagement intégral (Sauvé et Van Steenberghe, 2015) puisque la citoyenne, le citoyen environnemental possède : « une conscience et une sensibilité à l'environnement total et à ses problèmes associés » (Hungerford et Volk, 1990, dans Boutet, 2008, p. 13) et qu'il fait preuve d' « une participation active à tous les niveaux

pour résoudre les problèmes et/ou problématiques environnementaux » (Hungerford et Volk, 1990, dans Boutet, 2008, p. 13). Cette vision de la citoyenneté rejoint également nos préoccupations parce qu'elle implique un développement des valeurs fondamentales en EAV (Balundè et al., 2020; Diab, Khater, Hawi, Martin et Hage, 2014; Sauvé et Villemagne, 2006; Yogo, 2016).

Les considérations présentes dans les récents documents onusiens au regard d'une éducation renouvelée, dans lesquels on utilise l'expression « citoyenneté mondiale » plutôt qu'environnementale ou écocitoyenneté, rejoignent également certaines de nos préoccupations. Bien que l'expression de citoyenneté mondiale qui s'y retrouve ne soit pas consensuelle tout comme les précédentes, en raison de la multitude d'interprétations possibles (Boutet, 2008; UNESCO, 2013, 2015b), nous retrouvons dans ces considérations des précisions importantes, par exemple:

Qu' « [...] il est communément admis que la citoyenneté mondiale n'implique pas un statut juridique. Elle renvoie davantage à un sentiment d'appartenance à une communauté plus large et à une humanité commune, et encourage ainsi un « regard mondial » qui relie l'échelle locale à l'échelle mondiale et l'échelle nationale à l'échelle internationale. Elle est également un moyen de comprendre, d'agir et de se situer par rapport aux autres et à l'environnement dans le temps et dans l'espace – moyen qui repose sur des valeurs universelles, par son respect de la diversité et du pluralisme. Dans ce contexte, la vie de chaque individu a

des conséquences sur les décisions quotidiennes qui relient l'échelle mondiale à l'échelle locale, et vice versa. (UNESCO, 2015b, p. 15)

De plus, on y retrouve des précisions sur ce que devrait prendre en considération l'éducation à la citoyenneté, comme la prise en compte de la pertinence des savoirs et des valeurs qui permettent d'agir dans les différents aspects qu'implique le développement sociétal préparant les jeunes citoyennes et citoyens entre autres, « à relever les défis d'un monde de plus en plus interconnecté et interdépendant » (UNESCO, 2015b, p. 9). Ces récentes recommandations onusiennes réitèrent donc l'importance d'intégrer ces aspects dans l'éducation à la citoyenneté car même si certains d'entre nous arrivent à intégrer des actions favorables à l'environnement dans leur quotidien (ADEME, 2011; Alisat et Riemer, 2015; Pruneau et al., 2013; Wolf, Brown et Conway, 2009), le défi de repenser les modèles de citoyenneté demeure nécessaire (Goldman et al., 2020; Martinez et al., 2009; Sauvé et al., 2017, UNESCO, 2013, 2015b), notamment pour favoriser le développement de certains aspects que plusieurs rassemblent sous l'expression « écocitoyenneté » : « une citoyenneté consciente des liens étroits entre société et nature, une citoyenneté critique, créative et engagée, compétente et désireuse de participer aux débats publics et à la transformation des politiques et des pratiques sociales » (Sauvé et al., 2017, p. 5).

Par ailleurs bien que qu'une expression spécifique impliquant la citoyenneté et l'environnement global n'est pas retenue dans ce chapitre, il demeure que les concepts et

valeurs véhiculés par les expressions présentées ci-haut sont des exemples de savoirs que les citoyennes et citoyens devraient posséder.

De même, certains travaux (Boutet, 2000, 2003, 2008; Boutet et Samson, 2010; Boutet, Samson et Bisaillon, 2009) ont apporté des précisions concernant les savoirs à mobiliser pour l'engagement des citoyennes et citoyens en faveur de l'environnement et de la viabilité en regroupant des savoirs sous forme de composantes de la citoyenneté environnementale. Ces dernières permettent de tracer divers profils de citoyenneté pour faire face aux enjeux environnementaux. Conséquemment, nous retenons les cinq composantes de la citoyenneté environnementale de Boutet (2008) pour amorcer la réflexion sur le profil de citoyenneté recherché dans le cadre de notre recherche.

1.3 Composantes de la citoyenneté environnementale

Les cinq composantes de la citoyenneté environnementale de Boutet (2008) sont ici retenues pour leur possibilité de rassembler les objets d'apprentissage que les citoyennes et citoyens devraient s'approprier, pour la vision globale et synthétique de l'EAV qu'elles permettent de développer et surtout pour les possibilités de passage à l'action environnementale dans une perspective de viabilité qu'elles offrent. Ces cinq composantes se déclinent comme suit (Boutet, 2008) et sont présentées de manière plus explicite dans le deuxième chapitre de la thèse :

1-Le développement d'une sensibilité au milieu naturel

- 2-La conscience de son pouvoir d'action («empowerment» ou «responsabilisation») par rapport aux enjeux environnementaux
- 3-L'exercice d'une pensée critique au regard des enjeux environnementaux
- 4-L'acquisition d'habiletés de participation démocratique
- 5-La mobilisation des connaissances nécessaires pour cerner les enjeux environnementaux et passer à l'action. (p. 19-20)

Bien que la prise en compte de ces composantes puisse théoriquement paraître favorable au passage à l'action en faveur de l'environnement planétaire et humain, encore faut-il le constater en contexte. Des contextes favorables au développement d'une citoyenneté comportant des savoir-agir pour l'environnement global sont maintenant reconnus et sont présentés dans la section 2 de ce chapitre. Cependant, auparavant, une introduction du domaine de l'éducation pour un avenir viable s'avère essentielle puisque ce domaine comporte plusieurs aspects hautement favorables au développement de la citoyenneté recherchée, notamment en privilégiant une vision ouverte sur la complexité.

1.4 Domaine de l'éducation pour un avenir viable (EAV) comme propulseur de la citoyenneté

L'accroissement des enjeux environnementaux au cours des dernières décennies a eu des conséquences sur une multitude de domaines: économie, politique, biologie, écologie, psychologie, communications, théologie, philosophie, etc. Toutefois, si la contribution de chacune de ces disciplines a généré d'importantes avancées au regard de la

compréhension des problématiques environnementales, la mise en place d'actions afin de tenir compte de la réalité interdisciplinaire des enjeux demeure nécessaire, car:

Face à cette lecture de la complexité, force est de constater que les niveaux de réponse et d'analyse produits à ce jour restent encore trop souvent mono-disciplinaires ou mono-sectoriels, induisant une spécialisation des réponses et des expertises. Selon nous, la spécialisation empêche d'appréhender et de comprendre l'ensemble des articulations de la pluri-causalité des problèmes, entraînant une compétition entre les secteurs "prioritaires", voire même une remise en cause des compétences disciplinaires pour faire face à la complexité des enjeux environnementaux. (Lawrence et al., 2014, p. 20)

Par conséquent, une vision décloisonnée tenant compte de cette réalité s'avère incontournable afin de mettre en relation les diverses formes de savoirs issues des différentes disciplines pour remédier à la dégradation de notre biosphère et des entités qui la composent. Cette avenue qui a inspiré divers travaux, dont ceux de Morin (1986, 1999, 2005, 2011, 2015), est devenue un aspect inhérent à l'EAV comme en témoignent les travaux de maintes personnes spécialistes en faveur d'une éducation pour l'environnement dont ceux de: Boutet et al. (2009), Corriveau (2016), Hertig, (2015), Huybens (2010), Lawrence et al. (2014), Montague (2019), Morin (2013), Orellana, (2012), Sauvé (2013), Sterling (2010), Valderrama-Hernández et Limon (2017) ainsi que Wals (2011). Conséquemment, l'EAV ne peut s'actualiser qu'avec la prise en

compte de cette complexité. En effet, l'EAV implique une recherche de l'interdisciplinarité (Barth et Michelsen, 2013; Diemer, 2014; Galvani, 2008; Jeziorski et Ludwig-Legardez, 2013; Jeziorski, Legardez, et Bader, 2015; Orellana, 2012; Sims et Falkenberg, 2013; Tilbury, 2011) qui va au-delà de l'intersectorialité ou de la simple juxtaposition de visions puisque ces dernières risquent de se traduire de manière incohérente et inefficace dans l'action, étant donné les divergences de points de vues qui nourrissent parfois certaines guerres de clochers (Lawrence et al., 2014). De plus, il est maintenant connu que les actions issues de la synergie de la multidisciplinarité, de l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité, bien qu'elles soient distinctes, « sont complémentaires plutôt que mutuellement exclusives » (Lawrence et al., 2014, p. 30), sont d'une plus grande efficacité pour prendre en compte la grande complexité des enjeux environnementaux (Lawrence et al., 2014).

Rappelons que l'EAV pratiquée dans divers contextes, a permis au fil des années de créer des espaces privilégiés pour développer une vision à la fois spécifique et globale, voire systémique (Diemer, 2012; Molderez et Ceulemans, 2018; Morin, 2015) favorisant la réflexion et la mise en place d'actions interdisciplinaires dans le but d'agir de manière plus efficace sur les réalités complexes impliquées dans la lutte contre les problématiques environnementales (Barth et Michelsen, 2013; Brégeon, Fauchaux, Rochet, et Valantin, 2008; Diemer, 2013a, 2014; Evans et al., 2017; Feng, 2012; Galvani, 2008; Jeziorski et Ludwig-Legardez, 2013; Jeziorski, Legardez et Bader, 2015; Morin, 2013;

Nguyen, Graham, Ross, Maani et Bosch, 2012; O'Brien et al., 2013; Orellana, 2012; Tilbury, 2011).

S'inscrivant dans une évolution historique particulièrement explicite qui a conduit de l'ERE à l'EDD, le domaine plus récent de l'EAV figure maintenant en tête de liste pour favoriser le développement d'une citoyenneté tournée vers la viabilité chez les individus. En effet, depuis le premier Sommet de la Terre de 1972, tenu à Stockholm, l'éducation en faveur de l'environnement a connu une croissance accrue : création de nouveaux organismes visant la promotion et la protection de l'environnement, implantation de volets et de projets dans le domaine de l'enseignement au profit d'apprentissages scolaires en lien avec l'environnement, instauration de nouveaux partenariats entre les organisations existantes tournées vers la viabilité (ou durabilité), Décennie (2005-2015) des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable⁷, etc. Nous croyons d'une part que cette évolution positive vers le domaine de l'EAV à partir d'une éducation relative à l'environnement (ERE) tient à l'orientation de celle-ci vers l'action (Bader et Sauvé, 2011; Boutet, 2003; UNESCO, 2005; Urgelli, 2009, Varela-Candamio, Novo-Corti et García-Álvarez, 2018) par le développement d'un vouloir-agir ou désir d'agir, puisque :

⁷ La Décennie des Nations unies pour l'éducation en vue du développement durable (EDD) a été proclamée par l'assemblée générale de l'Organisation des nations unies-ONU (2005-2015) afin de signifier que l'éducation et la formation sont des moteurs de changement et des fondements pour une éducation en vue du développement durable.

L'éducation relative à l'environnement est conçue comme un processus permanent dans lequel les individus et les collectivités prennent conscience de leur environnement et acquièrent les connaissances, les valeurs, les compétences, l'expérience et aussi la volonté qui leur permettront d'agir, individuellement et collectivement, pour résoudre les problèmes actuels et futurs de l'environnement. (UNESCO-PNUE, 1990, p. 3)

L'EAV devient le domaine de prédilection pour des changements plus larges s'inscrivant dans la durée et surtout dans la viabilité (Utzschneider et Pruneau, 2011; UNESCO, 2015b), notamment en agissant comme propulseur tout au long du processus de développement de la citoyenneté afin de l'orienter vers le développement de savoir-agir en faveur de l'environnement global. Il est important de rappeler que l'EAV n'est pas une discipline ni une approche mais bien un domaine dont l'intégration nécessite une révision des rapports entre les disciplines, minimalement l'actualisation de la transdisciplinarité (Musset, 2010) comme il sera précisé dans le chapitre deux où notre conception du domaine de l'EAV, qui va au-delà de celle introduite par les documents onusiens, sera circonscrite.

Malgré tout, un écart considérable persiste entre les actions qui demeurent à développer et celles recensées à ce jour (Chai, Bradley et Reser, 2015; Chaplin et Wyton, 2014; Garabau-Moussaoui, 2010; Lawrence et al., 2014; Newton et Meyer, 2013). De nombreux efforts restent donc à investir en EAV, notamment, un plus grand déploiement de l'EAV en contexte d'éducation formelle qui demeure un objectif à

atteindre comme le soulèvent Boutet (2008), Chawla (2018), Sauvé et van Steenberghe (2015), UNESCO (2015a) ainsi que Varela-Losada, Vega-Marcote, Pérez-Rodriguez et Alvarez-Lires (2016).

2. CONTEXTES À PRIVILÉGIER POUR UNE ÉDUCATION POUR UN AVENIR VIABLE

De la période de l'antiquité, en passant par le siècle des Lumières jusqu'à nos jours, il a été maintes fois démontré que l'éducation est un vecteur de changement important. En effet, nous savons que : « L'éducation façonnera le monde de demain, c'est le moyen le plus efficace que possède la société pour relever les défis de l'avenir » (UNESCO, 2002, p. 7). Particulièrement promu par le programme des Nations-Unies pour l'environnement (PNUE) lors du premier Sommet de la Terre de Stockholm (1972), le domaine de l'éducation, plus particulièrement celui de l'éducation environnementale, est devenu un terrain hautement reconnu en termes de possibilités d'actualisation de changements dans une perspective de développement d'une culture viable (UNESCO, 2002, 2014, 2015a, 2015b). Depuis ce premier Sommet, l'éducation est reconnue comme un contexte privilégié pour développer la citoyenneté et les savoir-agir liés à la perspective d'un avenir viable (Boutet, 2008; Cohen et Di Mambro, 2015; Musset, 2010; Thomashow, 1995; UNESCO, 2015b). Notamment, deux contextes spécifiques : celui des situations d'éducation formelle et celui de la FIE (Berryman, 2007; Block, Sims et Beeman, 2016; DEEPER, 2014; Evans et al., 2017; Falkenberg et

Babiuk, 2014; Karrow, DiGiuseppe, Elliott, Gwekwerere et Inwood, 2016; Linhares et Reis, 2016; Pellaud, Bourqui, Gremaud et Rolle, 2013; Sims et Falkenberg, 2013; Summers, Childs et Corney, 2005; Tomashow, 2014; *U.S. Green Building Council-USGBC*, 2010; Van den Berg, 2009; Walshe et Tait, 2019).

2.1 L'EAV en contexte d'éducation formelle

Le domaine de l'éducation offre trois contextes possibles d'intégration de l'EAV, à savoir celui de : l'éducation formelle⁸, de l'éducation non formelle⁹ et celui de l'éducation informelle¹⁰ (Monteiro, Martins, Souza Janerine et Carvalho, 2016; Sterling et Huckle, 2014; UNESCO, 2002). Bien que de récentes recherches se situant en contextes non formels et informels (Evans, Ching et Ballard, 2012; Gramatakis et Lavau, 2019; Ibinga, 2018; Philippot, 2009; Rahm, Martel-Reny et Simard, 2015; Sauvé et Naoufal, 2011) présentent des pistes intéressantes pour le développement de la citoyenneté recherchée, nous reconnaissons au contexte de l'éducation formelle un plus grand potentiel

⁸ L'éducation formelle est celle qui : se différencie de l'éducation non formelle en ce sens qu'elle est donnée dans des institutions d'enseignement (écoles), par des enseignants permanents, dans le cadre de programmes d'études déterminés. Ce type d'éducation est caractérisé par l'unicité et une certaine rigidité, avec des structures horizontales et verticales (classes d'âge homogènes et cycles hiérarchisés), avec des conditions d'admission définies pour tous. Cet enseignement se veut universel et séquentiel normalisé et institutionnalisé avec une certaine permanence (du moins pour ceux qui ne sont pas exclus du système). (UNESCO, 1993, p. 11-12)

⁹ L'éducation non formelle est celle qui est : - organisées, structurées (sinon elles relèvent de l'informel); - destinées à un public-cible identifiable; - visant un ensemble spécifique d'objectifs d'éducation; - non institutionnalisées, se déroulant hors du système éducatif établi et s'adressant à des élèves non régulièrement inscrits (même si, dans certains cas, le lieu d'enseignement peut être l'école). (UNESCO, 1993, p. 11)

¹⁰ L'éducation informelle est celle qui est : « dite parallèle (ou encore accessoire, occasionnelle, diffuse, spontanée, informelle...) qui concerne des activités d'instruction non structurées » (UNESCO, 1993, p. 11)

de mise en œuvre de démarches pédagogiques favorables au développement de savoir-agir en faveur de l'avenir de l'humanité et de ce qui la compose, ne serait-ce que grâce à l'obligation de fréquentation scolaire dans de nombreux pays (va jusqu'à 16, 17 ou 18 ans, selon les données de 2003 de l'OCDE, (OCDE, 2003)) qui permet de rejoindre toutes les citoyennes et tous les citoyens en devenir. De plus, plusieurs programmes d'études, dont celui de l'école québécoise présentent un éventail de possibilités d'intégration de l'EAV et ce, de l'éducation préscolaire à l'enseignement secondaire.

En effet, les visées du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) (Gouvernement du Québec, 2001b, 2004) par exemple, agissent en tant que repères pour le milieu scolaire et permettent d'exercer une influence non négligeable sur la société en devenir car :

La construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action ont été retenus comme les trois visées du Programme de formation. Celles-ci fournissent une trajectoire commune à l'ensemble des interventions éducatives et donnent à penser que l'école ne fait pas qu'outiller l'élève, mais qu'elle lui permet aussi d'entrevoir une vie à réaliser et une société à bâtir. (p. 6)

Cette définition porte à l'avant-scène le rôle prédominant des institutions scolaires québécoises pour accompagner le développement d'une citoyenneté impliquant des

savoir-agir en EAV. De surcroît, certains contenus comme les contenus transversaux¹¹ du PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001b), permettent de favoriser, chez les enfants et adolescentes, adolescents, un développement de compétences visant l'élargissement de leur participation à la société en prenant en compte la complexité des enjeux du monde contemporain. Le PFÉQ comporte neuf compétences transversales¹² et cinq domaines généraux de formation¹³ qui sont liés à la mission de l'école québécoise ainsi qu'aux orientations curriculaires (Gouvernement du Québec, 2001b). Ces compétences transversales et ces domaines généraux offrent plusieurs possibilités d'intégration du développement d'une certaine citoyenneté, dont celles relevant de l'ordre des droits civiques, de la solidarité sociale ou de la participation politique (Duhamel et Jutras, 2005) qui pourraient être bonifiées par l'intégration de l'EAV pour développer une citoyenneté privilégiant des actions en faveur de l'environnement global.

Par ailleurs, ces possibilités existent à chaque ordre d'enseignement dont au préscolaire (Bernard, Montgolfier, dell'Angelo et Simard, 2015; Gouvernement du

¹¹ Les compétences transversales ne sont plus évaluées depuis le décret 712-2010 (Gouvernement du Québec, 2010).

¹² Les neuf compétences transversales selon quatre ordres: compétences d'ordre intellectuel : exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice; compétences d'ordre méthodologique : se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication (TIC); compétences d'ordre personnel et social : structurer son identité, coopérer; compétences de l'ordre de la communication : communiquer de façon appropriée (Gouvernement du Québec, 2001b, 2004).

¹³ Les cinq domaines généraux de formation: santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias, vivre ensemble et citoyenneté (Gouvernement du Québec, 2001b, 2004).

Québec, 2001b; Kos, Jerman, Anzlovar et Torkar, 2016; Montague, 2019) et au primaire (Gouvernement du Québec, 2001b, 2006).

De même, la mise de l'avant des opportunités pour intégrer l'EAV offertes par le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001b), serait tributaire de certaines conditions telles la vision et les ressources mises de l'avant par : les personnes dirigeantes des partis politiques, le personnel des centres de services scolaires, les directions direction d'école. Elle dépendrait aussi : des connaissances, des valeurs et croyances véhiculées dans l'école par le personnel, les parents, les divers membres des organismes influents du milieu (par exemple les syndicats) et surtout de celles du personnel enseignant lui-même. En somme, l'exploitation des possibilités pour intégrer l'EAV dans les écoles, serait sous l'influence des facteurs liés: au pouvoir-agir, à l'habitude d'agir, à la connaissance du besoin d'agir, à l'agir des autres ainsi qu'aux facteurs personnels et affectifs qui influencent les savoir-agir des citoyens (Pruneau, Chouinard, Musafiri, et IsaBelle, 2000) pour assurer un avenir viable. Ces différents éléments sont des leviers ou des obstacles à l'intégration de l'EAV en salle de classe, selon le degré de résistance à cette intégration qu'ils présentent.

Or l'intégration de l'EAV dans nos écoles demeure déficitaire malgré les nombreuses entrées curriculaires. Conséquemment, parce que la médiation des savoirs revient principalement au personnel enseignant, la nécessité de favoriser le développement des savoir-agir pour l'environnement global est non seulement souhaitable chez ce dernier

comme chez tous les citoyennes et citoyens, mais elle le serait également chez les étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement. De plus, cette nécessité de développer des savoir-agir est largement souhaitable puisque leur participation au développement des compétences en EAV passerait par le modèle qu'ils constituent comme citoyennes et citoyens et par leurs responsabilités professionnelles face à l'éducation à la citoyenneté de leurs élèves ou futures et futurs élèves (Gouvernement du Québec, 2001a; Rauche et Steiner, 2013, Sleurs, 2008).

2.2 L'EAV en contexte de la formation initiale (FIE) à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire

L'éducation en faveur de l'environnement devrait être présente en FIE à l'échelle mondiale depuis un bon moment déjà, c'est-à-dire depuis la publication du Rapport final de la conférence de Tbilissi (UNESCO-PNUE, 1977), car on y affirmait à l'époque que :

Les universités - en tant que centres de recherche, d'enseignement et de formation de personnel qualifié pour répondre aux besoins de la nation - doivent pouvoir s'occuper dans une mesure croissante de la recherche sur l'éducation relative à l'environnement et de la formation d'experts de l'enseignement scolaire et non scolaire. L'éducation relative à l'environnement... [est indispensable] à tous les niveaux du système scolaire.

(p. 37)

Toutefois, il en est autrement actuellement car même si la volonté de diverses instances et de certaines personnes va dans le sens de l'intégration du domaine de l'EAV à la FIE afin de soutenir les besoins de formation dans le domaine depuis déjà un bon moment, l'intégration de l'EAV et de la citoyenneté comportant les savoir-agir en faveur de l'environnement global demeurent à actualiser dans ces contextes comme le démontrent les travaux d'Évans et al. (2017), Girault et al. (2013), Sauvé et Villemagne, (2006), Sims et Falkenberg (2013) ainsi que ceux de Wals (2014). C'est également la réalité des universités québécoises et cela, malgré les possibilités qu'offre l'application des orientations ministérielles en matière de compétences à développer (Gouvernement du Québec, 2001a) au regard de l'actualisation du PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001b, 2006) et des différentes politiques d'intégration du développement durable dans les institutions universitaires.

En somme, même si on reconnaît depuis plusieurs décennies la nécessité d'intégrer le domaine de l'EAV en contexte de FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire pour favoriser le développement d'une éducation citoyenne, de nombreux défis persistent dû à certains obstacles (McKeown et Hopkins, 2014). Afin de favoriser une plus grande compréhension des enjeux liés à l'intégration du développement de la citoyenneté recherchée dans la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, il convient donc de les présenter.

3. OBSTACLES À L'INTÉGRATION DE L'EAV À LA FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

L'intégration de l'EAV en FIE fait face à divers obstacles. Des précisions à ce sujet sont présentées dans la partie suivante.

3.1 Défis de l'intégration de l'EAV à la FIE

L'EAV doit faire face à plusieurs défis pour être intégrée à la FIE. Des obstacles à l'intégration de l'EAV à la FIE du futur personnel enseignant sont maintenant connus dont ceux traduits sous forme de barrières à l'intégration de l'éducation relative à l'environnement (ERE) relevées par Berryman (2007). Elles rejoignent, plus précisément, les barrières liées à la non-priorisation de l'intégration de l'ERE dans les programmes et au manque de connaissance et d'engagement par l'administration, la faculté, le comité de programme ainsi que le corps professoral. Berryman (2007) a également relevé l'absence de lignes directrices et de ressources pour appliquer les politiques internationales, nationales et institutionnelles en matière d'intégration dans les pratiques sans compter le manque de financement pour favoriser l'intégration de l'ERE.

De surcroît, les travaux de Berryman (2007) révèlent que les contenus de ces programmes de formation ainsi que les contenus de cours laisseraient peu de place à l'intégration de l'ERE et que les quelques porteuses, porteurs de ce dossier seraient isolés

et que leur mandat serait marginalisé. Berryman (2007) soulève également le défi de mettre en place des dynamiques interdisciplinaires en décloisonnant les savoirs en environnement souvent limités aux sciences biophysiques. Enfin, viennent s'ajouter à ces barrières : celle du nouveau personnel enseignant du primaire, pour qui le développement professionnel passerait avant le contenu curriculaire; le curriculum du primaire, qui pourrait concéder plus d'espace à l'intégration de l'ERE; et les écoles, qui accorderaient peu d'importance à l'intégration de l'ERE (Berryman, 2007). Donc, ces barrières que Berryman (2007) a relevées il y a plus d'une décennie rejoignent en grande partie celles rapportées par les récents travaux d'E-Akins et al. (2019) au regard de l'intégration d'actions tournées vers la viabilité de l'environnement en contexte de formation universitaire.

Précisons que d'autres universités par le monde tentent, tant bien que mal, de mettre de l'avant des actions en faveur de la viabilité de l'environnement par l'instauration de dispositifs d'intégration d'une éducation en faveur de l'environnement à la FIE depuis déjà quelques années (Berryman, 2007, Evans et al., 2017; Sims et Falkenberg, 2013; Swayze, Creech, Buckler et Alfaro, 2012). Nous en donnons quelques exemples dans la section qui suit.

3.2 Dispositifs intégrés à la FIE : survol de la situation

Diverses institutions à travers le monde dispensant la formation du futur personnel enseignant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire contribuent depuis quelques années à l'intégration de l'EAV à la formation initiale en ayant mis en place des dispositifs en ce sens. Cependant, il faut préciser que l'inscription de ces dispositifs dans

un cheminement obligatoire en FIE demeure très rare et cela, malgré les multiples recommandations onusiennes à ce jour, le partage de certains contenus des travaux scientifiques sur le sujet et les différentes politiques ministérielles et universitaires mises en place (Evans et al., 2017).

Selon les informations recueillies, les universités à l'extérieur du pays ayant intégré un tel dispositif sont : l'Université Wisconsin-Stevens Point au Wisconsin, l'Université de Bloomsburg en Pennsylvanie, l'Université de Mary Immaculate College en Irlande, l'Université de Manchester Metropolitan, en Angleterre, l'Université de Gérone en Catalogne ainsi que les universités du Kentucky formant le partenariat universitaire du Kentucky pour l'éducation relative à l'environnement (KUPEE) (Berryman, 2007); s'ajoutent à ces dernières une majorité des universités australiennes (Dyment, et Hill, 2015) en plus de La Haute école pédagogique (HEP) de Fribourg en Suisse (Pellaud et al., 2013). Sans viser unilatéralement le développement d'une citoyenneté impliquant des savoir-agir pour l'environnement global, ces universités ont majoritairement mis en place un dispositif d'intégration en ajoutant un ou quelques cours théoriques dont les contenus sont spécifiques à une éducation en faveur de l'environnement.

Néanmoins, la pérennité de ces dispositifs inquiète (Berryman, 2007). En effet, certaines personnes instigatrices s'inquiètent du départ des porteuses et porteurs de dossier, d'autres croient que l'intégration de leur dispositif tient à une mode passagère et sera remplacée selon les dossiers chauds du moment alors que d'autres s'inquiètent que

l'éducation en faveur de l'environnement soit assujettie à une transformation structurante dénaturant ses effets. Ces éléments font écho en majeure partie aux préoccupations relevées il y a quelques années par Berryman (2007).

Par ailleurs, les programmes des universités d'Australie qui ne comportent pas de contenus ou de cours obligatoires en EAV mais qui bénéficient d'un curriculum incluant trois domaines transversaux¹⁴ favorable à l'intégration de l'EAV depuis la Déclaration de Melbourne (MCEETYA, 2008) démontrent malgré ce fait, peu d'intégration de l'EAV dans la formation initiale du personnel enseignant comme le révèlent les travaux de Dymont et Hill (2015). D'après ces travaux, la priorité accordée aux domaines de la littératie et de la numératie serait un obstacle important à l'appropriation et à l'intégration de contenus d'autres domaines tels que l'EAV (Dymont et Hill, 2015). Cette réalité serait attribuable à une certaine stratification des matières¹⁵, qui compartimente l'enseignement nuisant à l'évolution des pratiques enseignantes certes mais aussi au développement des apprenantes et apprenants qui, perdure depuis déjà un bon nombre d'années dans la formation comme dans la pratique enseignante (Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000).

De plus, l'étude de Dymont et Hill (2015) révèle un fait important, c'est-à-dire le manque de compréhension du concept de durabilité de la part des personnes formatrices et

¹⁴ Ces domaines sont : *l'Aboriginal and Torres Strait Islander histories and cultures, l'Asia and Australia's engagement with Asia* et *la Sustainability* (MCEETYA, 2008).

¹⁵ Hiérarchisation des matières en matières dites de base et celles dites secondaires. (Lenoir et al., 2000).

des futures enseignantes et futurs enseignants. Il faut rappeler que les universités australiennes n'offrent pas de contenus obligatoires dans la trajectoire de la formation initiale mais exigent plutôt que les formateurs intègrent librement des contenus en EAV. Par conséquent, ces personnes formatrices ont la liberté d'intégrer les savoirs en EAV selon leur bon gré et selon leur propre compréhension de la durabilité dans la pratique enseignante ainsi que selon le temps qu'il reste après avoir partagé les contenus disciplinaires (Berryman, 2007; Dymont, et Hill, 2015; E Akins et al. 2019; Evans et al., 2017; Nolet, 2009).

Toutefois, d'autres universités sont à expérimenter de nouveaux dispositifs intégrés à la formation des enseignants telles l'Université Leuphana de Lueneburg en Allemagne où on expérimente un dispositif collaboratif en contexte de communauté de pratique regroupant des étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, des chercheuses et chercheurs universitaires ainsi que différentes actrices et acteurs du milieu scolaire (enseignantes et enseignants, parents, directions d'école ainsi que d'autres actrices et acteurs de d'autres établissements d'enseignement). Cette expérimentation menée par les chercheurs Bürgener et Barth (2018) a pour but de revoir les compétences professionnelles du futur personnel enseignant en intégrant le développement de compétences tournées vers la viabilité à travers l'élaboration d'un laboratoire vivant dont les fondements reposent sur le concept d'apprentissage ouvert de Hannafin, Land et Oliver (1999) ainsi que sur le modèle de compétences d'action professionnelles spécifiques du personnel enseignant des classes

maternelles et primaires élaboré par Bertschy, Künzliv et Lehmann (2013). Ce dispositif met en relation l'expertise théorique et pratique des chercheuses, chercheurs ainsi que des personnes praticiennes intervenant dans le projet, et tente d'aller au-delà de familiariser les étudiantes et les étudiants au concept de l'EAV en leur permettant de s'engager dans des projets ancrés dans le monde réel et de ce fait favoriser la réduction de l'écart entre les savoirs théoriques et pratiques. Précisons, cependant, que ce projet vise l'élaboration et l'intégration d'un nouveau cours dans le programme de maîtrise pour la formation des enseignants du primaire de l'Université de Leuphana et non l'intégration du dispositif à la FIE.

Au Canada, quelques universités ont intégré un dispositif de formation en faveur de l'environnement à la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire telles: l'Université de Saint-Boniface au Manitoba, l'Université de Régina et l'Université de la Saskatchewan en Saskatchewan, l'Université Simon Fraser en Colombie Britannique, l'Université du Québec à Montréal (UQÀM), l'Université de Moncton, ainsi que certaines universités ontariennes (DEPPER, 2014). Cependant, très peu de facultés ont mis en place des contenus ou des cours obligatoires (Falkenberg et Babiuk, 2014; Karrow et al., 2016), puisque, à l'instar des universités australiennes, les contenus demeurent bien souvent tributaires de la volonté des personnes intervenantes impliquées dans la formation initiale du personnel enseignant ou sont limités aux domaines plus spécialisés, tels celui des sciences, dû au cloisonnement des facultés. Ceci explique en partie l'état général de

l'intégration de l'EAV au système canadien, qui varie d'une province à l'autre ainsi que selon les différentes institutions.

En Saskatchewan, par exemple, il s'agit d'une composante importante des programmes de formation à l'enseignement à l'Université de Regina et à l'Université de la Saskatchewan. En Colombie Britannique, l'Université Simon Fraser propose une mineure en éducation environnementale axée sur l'acquisition de compétences en éducation environnementale et en plein air. Cela étant dit, de nombreuses facultés d'éducation au pays n'offrent aucun cours d'éducation environnementale. (DEPPER, 2014, p. 15)

De nouvelles initiatives sont actuellement en développement au regard de l'intégration de l'EAV dans la FIE dans les facultés d'éducation des universités canadiennes dont les universités ontariennes. En effet, une liste de compétences de base pour guider la mise en œuvre de l'éducation environnementale dans les programmes de formation initiale du personnel enseignant a été présentée à la suite de la rencontre de mai 2013 des membres de la *National Roundtable in Environmental and Sustainability Education in Teacher Education* (DEPPER, 2014 ; *Standing Committee on Environmental et Sustainability Education in Teacher Education-ESE-TE*, 2020). Cette liste met l'accent sur : l'engagement communautaire, la citoyenneté active, l'apprentissage expérientiel et la pensée critique (DEPPER, 2014). Ainsi, à l'heure actuelle, de nombreuses facultés d'éducation de l'Ontario tentent, à partir de cette liste, de mieux intégrer l'éducation

environnementale dans leurs programmes d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire, notamment via la chaire UNESCO de l'Université de York. Cette dernière conduit divers travaux visant l'intégration de l'EDD dans les cours de divers programmes de formation à l'enseignement dont ceux de la formation FIE (McKeown et Hopkins, 2014).

De plus, la Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario (Gouvernement de l'Ontario, 2009) a permis de mettre de l'avant des actions et des stratégies pour pallier au manque de compréhension du concept de l'EAV chez les enseignantes et les enseignants et offre ainsi de plus grandes possibilités d'intégration de l'EAV dans les écoles par l'entremise des contenus des nouveaux programmes préscolaire, primaire et secondaire instaurés en 2009.

L'Université Trent et l' University of Ontario Institute of Technology-UOIT ont créé des programmes d'éco-mentorat à l'intention des enseignants en formation; l'Université Nipissing offre une série d'ateliers intitulée Educating for Environment, et l'Université Brock offre un cours à option en éducation environnementale et en plein air. À l'Université Queen's, les étudiants peuvent se spécialiser en éducation expérientielle en plein air; l'Université Lakehead offre un programme d'éducation en plein air qui permet à ses candidats d'acquérir une plus grande conscience environnementale. L'IEPO¹⁶ a adopté une approche d'infusion en intégrant

¹⁶ Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

l'éducation environnementale dans toute une série de cours et organise de nombreuses activités parascolaires dans le cadre d'un certificat en leadership environnemental. De la même façon, l'Université d'Ottawa fait la promotion d'une orientation vers l'éducation environnementale au moyen de cours offerts dans le contexte de l'initiative Développement d'une perspective globale pour les enseignants et enseignantes et d'activités parrainées par son unité de recherche ECO 21. (DEPPER, 2014, p. 19)

Ces derniers développements sont un exemple d'intégration émergente de l'EAV en formation des enseignantes et enseignants dont les résultats sur les apprentissages en EAV semblent prometteurs. D'autres initiatives pour intégrer l'EAV en FIE dans les universités canadiennes sont en développement (EECOM, 2020; ESE-TE, 2020).

Si certains progrès voient le jour au regard de l'intégration de l'EAV dans la formation initiale des futures enseignantes et futurs enseignants dans les universités canadiennes (Sims et Falkenberg, 2013; Block et al., 2016; ESE-TE, 2020), il n'en demeure pas moins que la mise en place de plusieurs actions en faveur de cette intégration reste à développer un peu partout au Canada (DEPPER, 2014; Falkenberg et Babiuk, 2014; Karrow et al., 2016) comme ailleurs dans le monde puisque l'intégration du concept d'EAV demeure un défi de taille pour maints pays (Evans et al., 2017; OIF, 2014).

Actuellement au Québec, les seuls dispositifs d'intégration en faveur de l'environnement global en FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire sont celui de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) et celui de l'Université Laval. Ils consistent tous deux, en un cours optionnel qui est offert selon certaines conditions. Cependant, notre expérience dans certaines facultés d'éducation des universités québécoises, nous a permis de constater qu'il existe aussi de nombreuses possibilités d'actualiser le développement des compétences en EAV. D'ailleurs, d'autres universités québécoises ont progressé en ce sens bien que ces possibilités d'implication s'adressent à toute la communauté universitaire ainsi qu'à ses partenaires, et non seulement aux programmes visant la formation à l'enseignement telles:

- l'Université de Sherbrooke par l'intermédiaire du Partenariat, Apprentissage, Collaboration et Transfert en Éducation au Développement durable (PACTE 2D, 2020), qui vise à favoriser l'intégration du développement durable aux programmes de formation collégiale et universitaire avec les établissements partenaires du projet. Il est un lieu d'échange, de partage de ressources et d'expérimentation accessible à tous en lien avec l'intégration du développement durable à la formation collégial et universitaire;
- l'Université du Québec à Chicoutimi (UQÀC) par l'intermédiaire de la Chaire Éco-Conseil (Chaire Éco-Conseil, 2020) « qui est un organisme universitaire dont l'un des principaux modes d'intervention est l'assistance professionnelle auprès

d'organismes, d'institutions ou d'entreprises souhaitant élaborer des projets dans un cadre de développement durable » (Chaire Éco-Conseil, 2020, p. 1);

- l'Université du Québec en Outaouais (UQO) par l'intermédiaire de la Chaire UNESCO en Démocratie, Citoyenneté Mondiale et Éducation Transformatrice (Chaire UNESCO DCMÉT, 2020) qui vise à contribuer à la démocratisation des systèmes éducatifs et à promouvoir la citoyenneté par une éducation à la démocratie critique dans diverses sociétés.

À la lumière de ces constatations et des récents développements dans certaines universités, dont les universités canadiennes, ces changements peuvent être porteurs de transformations positives au regard de l'intégration du développement d'une citoyenneté tournée vers la viabilité notamment du point de vue de transfert cours-stage.

Le contexte de la formation pratique offre de grandes possibilités pour accompagner le développement d'une citoyenneté tournée vers la viabilité. En effet, il est possible d'influencer les pratiques enseignantes dès le début de la formation pratique des stagiaires par l'accompagnement et le développement de la réflexivité lors de la réalisation des stages, comme le démontrent certains travaux dont ceux de Boutet et Villemain (2014), Boutet, Arsenault, Ferland, Francoeur et Gagné (2016) Guillemette et Gauthier (2008), Malo (2008, 2011) ainsi que ceux de Van Nieuwenhoven et Colognesi (2015). Donc, dans une perspective de liaison théorie-pratique en FIE à l'éducation préscolaire et à

l'enseignement primaire, ainsi que dans une optique de passage à l'action en faveur de l'environnement, la section suivante brosse un portrait des limites et possibilités que présentent la structure et l'articulation des programmes de FIE à l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire pour développer la citoyenneté recherchée par l'intégration du domaine de l'EAV. Des perspectives favorables à cette intégration en formation pratique sont exposées et viennent clore cette section.

4. FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT ET INTÉGRATION DU DOMAINE DE L'EAV : LA COMPOSANTE PRATIQUE COMME LEVIER

Il est communément admis que les programmes de FIE dont ceux à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire comportent une composante théorique (qui regroupe des cours théoriques où les finalités sont de développer des savoirs permettant de comprendre, d'interpréter et de décrire des réalités abstraites) et une composante pratique (qui regroupe généralement des stages, des séminaires qui ont pour finalités de développer des savoirs sur, pour et dans l'action). L'efficience de ces programmes tiendrait en grande partie à la capacité des futures enseignantes et futurs enseignants de lier les savoirs issus de ces deux composantes (Perrenoud, 2001) afin d'amener le futur personnel enseignant à théoriser ses pratiques en adaptant ses actions à la réalité du terrain de manière professionnelle (Altet, 2010; Perrenoud, 2000, 2001) le tout au profit du développement de ses compétences en enseignement et des apprentissages de ses élèves.

La réduction des écarts entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques des futures enseignantes et futurs enseignants ne va pas de soi malgré la coexistence des deux composantes dans les programmes de FIE (Perrenoud, 2001). L'articulation des savoirs pratiques et des savoirs théoriques est une préoccupation qui perdure et qui agite la communauté de chercheuses et chercheurs dans de multiples domaines dont celui de l'éducation depuis déjà un bon moment (Altet, 2010; Breithaupt, 2015; Butin, 2010; Clerc-Georgy et Martin, 2017; Degand et Dejemeppe, 2013; Flores, 2017; Hodson, Smith et Brown, 2012; Marcondes, Finholdt Angelo Leite et Karl Ramos, 2017; McTaggart, 1994; Orland-Barak et Yinon, 2007; Perrenoud, 1994; Strickland, 1969; Vanhulle, 2009). Ceci a conduit plusieurs experts en éducation à examiner de manière plus explicite des dispositifs de FIE. Notamment, Boutet et Villemain, (2014), Chaubet et Gervais (2014), Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017), Cusset (2011), Desjardins, Guibert, Maulini et Beckers (2017), Gervais et Leroux (2011) dont les travaux soulignent, entre autres, l'importance de favoriser une posture d'accompagnement chez les personnes formatrices, qui s'avère souvent déficitaire, tant dans la composante théorique que dans la composante pratique afin de réduire l'écart théorie-pratique. Ces constats généraux s'appliquent également, voire plus encore, au domaine de l'EAV (Álvarez-García, Sureda-Negre et Comas-Forgas, 2015; Girault et al., 2013; Lair, 2016; Ormond, et al., 2015; Van Petegem et al., 2007).

Par ailleurs, les travaux d'Álvarez-García et al. (2015) exposent certaines recommandations au sujet de l'intégration de l'EAV à la FIE. Soulignons que ces

recommandations font principalement référence à l'intégration de l'EAV à la composante théorique des programmes de FIE. Il est important de souligner que les travaux d'Álvarez- García et al. (2015), qui avaient pour principale visée de brosser un portrait de l'évolution de l'intégration de l'EAV à la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire à partir d'une revue de littérature scientifique, n'ont pas retracé d'informations portant sur l'intégration spécifique de l'EAV à la composante pratique de cette formation.

L'état des connaissances est émergent en matière d'intégration de l'EAV en FIE (Evans et al., 2017). De récents travaux ont mis en évidence divers aspects favorables à l'intégration de l'EAV dans la formation initiale du futur personnel enseignant dont certaines précisions portant sur les barrières à l'intégration visée, ainsi que sur les approches et stratégies pédagogiques propices à l'intégration de l'EAV (Block, Sims, et Beeman, 2016; Evans, et al., 2017; Monaghan et Curthoys, 2008; Sims et Falkenberg, 2013; Van Petegem et al., 2007; Yavetz, Goldman et Pe'er, 2009). Les résultats de ces travaux comportent certaines pistes pour favoriser des changements sur le long terme au regard de l'intégration de l'EAV en FIE. Soulignons que ces pistes liées plus étroitement au contexte de la formation théorique recèlent un potentiel important à l'égard de l'intégration de l'EAV à la composante pratique. Cependant, il est possible d'observer que peu de travaux en EAV recensés à ce jour s'attardent spécifiquement à cette composante. Par conséquent, l'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire semble être un terrain à investiguer par la recherche. Donc, afin d'exposer les potentialités de cette composante, une exploration des

possibilités qu'elle comporte est présentée à la suite d'observations relevées portant sur la structure et l'articulation des programmes actuels de FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire des universités québécoises.

4.1 Structure et articulation des programmes de FIE

Bien que les politiques et recommandations ministérielles associées à l'élaboration des programmes de FIE dans les universités canadiennes, dont les universités québécoises, offrent une certaine latitude pour mettre en place des dispositifs de formation variés pouvant intégrer divers domaines d'apprentissage, il est possible d'observer des contraintes similaires à l'intégration de l'EAV entre les différents programmes en place : les grilles de cheminement obligatoire, le cloisonnement disciplinaire, les rapports au(x) savoir(s) peu ou pas pris en compte lors de l'accompagnement et l'absence d'obligation d'intégrer un dispositif en EAV. Ces pierres d'achoppement sur lesquelles vacille l'intégration de l'EAV dans les programmes de FIE limitent par leur taille assujettissante les possibilités d'intégration souhaitée.

4.1.1 Les grilles de cheminement obligatoire

Les grilles de cheminement obligatoire que doit suivre le futur personnel enseignant lors de leur formation initiale comportent des séquences de cours soumises à une suite de préalables laissant peu ou pas de place à l'intégration d'espaces favorables aux apprentissages en EAV (cours, projet, séminaire, etc.). Les cours didactiques des matières à enseigner, les cours de gestion de classe et les cours de fondements pédagogiques

recouvrent majoritairement la maquette des cours à suivre et si, une fois la période de stage ajoutée, il reste une plage horaire pour suivre un cours au choix, la sélection se fait généralement dans un maigre menu qui souvent fait partie d'un bloc thématique de cours intégré à la composante théorique uniquement. Une fois ce cours sélectionné, les autres cours insérés dans ce bloc deviennent la seule sélection possible en cas de libération de plage horaire. À ce jour, aucun bloc de cours obligatoire destiné à l'EAV dans les programmes ciblés des universités québécoises comme ailleurs au Canada n'a pu être retracé. Précisons cependant qu'un cours optionnel inséré dans un bloc de cours en didactique des sciences est offert dans quelques universités actuellement dont à l'UQÀM, à l'Université Laval ainsi qu'à l'Université de Moncton.

4.1.2 Cloisonnement disciplinaire et cloisonnement des composantes

Le cloisonnement disciplinaire qui nuit à l'interdisciplinarité est une contrainte non négligeable au regard des apprentissages dont ceux en EAV et bien que ce fait soit connu depuis déjà bon nombre d'années (Lenoir et Sauvé, 1998a, 1998b) et bien que l'approche interdisciplinaire soit possible selon certains curriculums de FIE, dont le curriculum de FIE dans les universités québécoises (Gouvernement du Québec, 2001a), la posture des personnes formatrices ainsi que la structure des programmes de formations résistent en maintenant cloisonnées les disciplines. Même si tous les programmes de FIE ajoutaient un cours à la composante théorique dont les contenus seraient exclusifs en EAV, le cloisonnement observé dans les programmes demeurerait un obstacle pour mettre en relation les contenus des cours entre eux limitant ainsi les apprentissages du futur personnel

enseignant et ceux de ses élèves. Pour certains, l'explication de cette réalité tiendrait, entre autres, au fait que la plupart des établissements d'enseignement supérieur restent traditionnels et s'appuient sur des paradigmes réducteurs et mécanistes newtoniens et cartésiens (Lozano, Lukman, Lozano, Huisinigh et Lambrechts, 2013).

Par ailleurs, la stratification des matières qui demeure un obstacle considérable à l'interdisciplinarité nécessaire au déploiement de l'EAV, vient hiérarchiser les apprentissages en matières dites de bases et en matières dites secondaires (Lenoir et al, 2000). Ceci a pour incidences d'octroyer davantage de plages horaires aux disciplines dites de bases au détriment des disciplines dites secondaires dans la structure de plusieurs programmes actuels de FIE préscolaire et primaire dont ceux des universités québécoises (généralement celle de la langue d'enseignement et celle des mathématiques, puisque toutes les autres sont, dans bien des cas, reléguées au second plan). Donc, ces contenus relégués au second plan, sont non seulement cloisonnés et cantonnés dans un espace restreint de la grille horaire mais ils sont parfois quasi inexistants tels ceux issus du domaine de l'EAV. De ce fait, la composante théorique des programmes de FIE est composée surtout de cours associés aux disciplines dites de base.

4.1.3 Le rapport au(x) savoir(s) peu ou pas pris en compte lors de l'accompagnement

Le concept de rapports au(x) savoir(s) est relativement jeune ce qui expliquerait qu'il serait, selon Beaucher (2004), sous l'influence d'un certain effet caméléon. Ainsi, les rapports au(x) savoir(s) chez les apprenantes et apprenants comme chez les personnes

formatrices sont multiples et variables dans le temps par leur caractère idiosyncrasique puisqu'ils seraient « les relations émotives et subjectives qu'un sujet entretient avec l'apprentissage » (Beaucher, 2010, p. 68). Pouvant s'inscrire dans différents paradigmes d'apprentissage, nous sommes d'avis que les rapports au(x) savoir(s) des apprenants, comme ceux des personnes accompagnatrices, doivent être pris en compte lors du processus d'accompagnement afin de cerner comment l'apprenante, l'apprenant arrive à transformer l'enseignement qu'il reçoit d'une part, et d'autre part comment la personne accompagnatrice influence la capacité de l'apprenante, l'apprenant à intervenir et modifier les modes d'apprentissage proposés (Bader, Therriault et Morin, 2017). À l'instar de Bader et al. (2017) nous pensons que le sentiment d'efficacité issu de la prise en compte des rapports au(x) savoir(s) que possèdent les apprenantes et les apprenants qui prennent conscience de leur pouvoir d'action pour intervenir pour modifier les modes d'apprentissage offerts, est susceptible de se traduire par des réinvestissements dans des situations où ils « devront concevoir et mener des actions collectives pour défendre leurs valeurs et protéger ou améliorer la qualité de l'environnement » (Bader et al., 2017, p. 96). À la lumière de certaines auteures et auteurs inscrivant leurs travaux dans une perspective d'EAV dont Barth et Michelsen (2013), Berryman (2017); Desflans, (2013), Martinez, (2005), Morissette et Diédhiou, (2017), Vieille-Grosjean et Szabo, 2013), les rapports au(x) savoir(s) actuels auraient besoin d'être pris en compte pour accompagner les apprenantes et les apprenants dans leur relation à leur mode d'apprentissage mais aussi dans leur rapport à l'évaluation (Lopez, 2015) afin d'éviter certains écueils. Cela permettrait d'éviter de créer un climat compétitif voire mercantile créant des effets des plus

négatifs chez les apprenantes et apprenants allant du sentiment d'insécurité jusqu'au décrochage scolaire (...universitaire) et/ou sociétal tel que dénoncé par Martinez et al. (2009) :

Aujourd'hui il apparaît plus clairement combien l'appropriation marchande des savoirs peut être néfaste pour l'enseignement et la recherche en accentuant la compétition. La concurrence généralisée dans le champ du savoir et pour l'attribution des places dans le social (des élèves, des étudiants, des chercheurs, des équipes, des établissements) se résout alors de manière violente par la disqualification et l'éviction sacrificielle des plus fragiles ou des moins consensuels. (p. 10)

Si, de manière générale, il importe de prendre en compte les rapports au(x) savoir(x) lors de l'accompagnement des futures enseignantes et futurs enseignants, cela importe d'autant plus dans le contexte spécifique d'une éventuelle intégration du domaine de l'EAV à la FIE. En effet, puisque les rapports au(x) savoir(s) sont des enjeux non seulement épistémiques mais aussi identitaires (Desflans, 2013), ils jouent certes un rôle crucial dans le développement d'une identité citoyenne tournée vers la viabilité (Girault et al., 2007; Payne, 2001; Sauvé, 2006; Sauvé et van Steenberghe, 2015; Thomashow, 1995; Whitmarsh et O'Neill, 2010).

4.1.4 Absence de l'obligation d'intégrer un dispositif

L'absence de l'obligation d'intégrer un dispositif d'EAV en FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire dans les programmes des universités canadiennes, dont ceux des universités québécoises, est une contrainte considérable au développement de la citoyenneté recherchée et vient renouveler l'importance d'explorer les avenues possibles pour y remédier (Evans et al., 2017).

Les observations relevées concernant certains aspects des deux composantes, théorique et pratique, laissent entrevoir, malgré certains obstacles mentionnés, des possibilités d'intégration de l'EAV à la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. À la suite des précédentes observations, la composante théorique semble comporter davantage de limites que la composante pratique pour accompagner le développement de savoirs tournés vers la viabilité. Par conséquent, il semble nécessaire d'explorer de manière plus précise le contexte de la composante pratique, puisque selon les résultats de certaines études, il semble un contexte plus prometteur pour y intégrer l'EAV.

4.2 Les possibilités de la formation pratique

Outre les stages, la composante pratique de la FIE est constituée pour une majorité d'universités, dont les universités québécoises, de séminaires. Bien que leurs contenus et articulations diffèrent, les multiples réalités de ce contexte semblent comporter une plus grande ouverture à l'intégration de l'EAV que la composante théorique. En effet, selon les

résultats de recherches relevés lors de nos démarches de revue de littérature dans le cadre de cette thèse, cette composante recèlerait plusieurs possibilités pour y intégrer l'EAV. Ces ouvertures se situent particulièrement au niveau : du temps disponible, du soutien du développement des savoirs du futur personnel enseignant et des actrices et acteurs impliqués, des possibilités d'intégration d'approches pédagogiques favorables ainsi que des possibilités de relier les savoirs théoriques et les savoirs pratiques en EAV.

4.2.1 Temps disponible et composante pratique

Les étudiants des universités québécoises des programmes de FIE doivent effectuer minimalement 700 heures de stage pendant leurs quatre années de formation universitaire. Ces heures sont réparties de manière graduée entre quatre stages qui sont généralement réalisés à raison d'un par année et font partie des heures attribuées à l'actualisation de la composante pratique (Gouvernement du Québec, 2002, 2008). À la suite de la consultation des différents programmes des universités québécoises, des périodes de séminaire répartis également sur quatre années peuvent venir ajouter de 80 à 200 heures supplémentaires à la formation pratique selon les universités. Cependant, ce n'est pas le nombre d'heures attribué à la composante pratique de la FIE qui crée de plus grandes possibilités d'intégrer l'EAV, ni le nombre d'étudiantes et d'étudiants attribué par personne superviseuse lors des stages et parfois de séminaires (volet composante pratique = généralement entre 8 et 25 stagiaires selon les programmes et année du cycle; composante théorique = généralement entre 35 et 75 stagiaires) même si ces deux conditions créent des ouvertures non négligeables pour intégrer le domaine de l'EAV. C'est plutôt le temps disponible pour

apprendre en expérimentant, « en faisant, en mettant « la main à la pâte », en s'inscrivant « en vrai » dans des relations professionnelles [...] mais aussi en observant et en ayant un recul réflexif » (Glaymann, 2014, p. 163).

De ce fait, le contexte de stage est particulièrement propice pour accompagner le futur personnel enseignant dans sa démarche réflexive afin que celui-ci puisse élaborer et partager des réflexions sur, pour et dans l'action (Schön, 1994) pouvant permettre la transformation de son répertoire d'actions en plus de favoriser son adaptation aux contextes de la pratique en enseignement (Malo, 2011) dont celle en EAV (Ärlemalm-Hagsér, 2017; Boutet, 2000; Fortuin et Van Koppen, 2016).

De surcroît, parce que les stages inscrivent l'expérience en temps réel, ils permettent une plus grande prise en compte de la réalité temporelle et du caractère multidimensionnel du temps en plus d'établir des contacts directs avec l'environnement scolaire (Glaymann, 2014). Par conséquent, le contexte de stage offre un grand potentiel pour prendre en compte le concept de complexité qui implique « le sens du caractère multidimensionnel de toute réalité » (Morin, 2005, p. 92) impliqué dans les savoirs nécessaires pour le futur de l'humanité et de notre planète (Morin, 1999). Le concept de complexité occupe une place centrale en EAV du fait qu'il permet de prendre en compte divers systèmes dont les systèmes biologiques (vivants) en mettant l'accent sur les différentes composantes des systèmes et leurs connexions (Diemer, 2014; Kupers, Hipkins et Drake, 2017). Selon Morin (2005), le concept de complexité implique :

l'union de la simplicité et de la complexité; c'est l'union des processus de simplification qui sont sélection, hiérarchisation, séparation, réduction, avec les autres contre-processus qui sont la communication, qui sont l'articulation de ce qui est dissocié et distingué; et c'est d'échapper à l'alternative entre la pensée réductrice qui ne voit que les éléments et la pensée globaliste qui ne voit que le tout. (p. 135)

Le contexte de stage pourrait être favorable à l'union de ces processus notamment si, à l'instar d'un groupe d'écoles australiennes en association avec une équipe de recherche de l'Université d'Harvard, la mise en place de routines de réflexion en contexte scolaire pour explorer l'appropriation du concept de complexité par les apprenants était favorisée (Kupers et al., 2017).

Par ailleurs, selon Van Petegem et al. (2007), qui se sont intéressés à l'évaluation de la mise en œuvre d'une éducation tournée vers la viabilité dans deux institutions de formation du personnel enseignant au secondaire en Belgique, l'insécurité et la résistance active ou passive sont des obstacles au processus de changement dont celui impliqué dans l'intégration de l'EAV en formation initiale des futures enseignantes et futurs enseignants. Pour contrer ces obstacles, Van Petegem et al. (2007) recommandent entre autres, de mettre l'accent sur l'intégration de l'EAV dans la pratique enseignante quotidienne et de favoriser une structure coopérative à l'échelle de l'école. Donc, un espace-temps ancré dans le réel tel celui des stages en FIE est un contexte propice pour favoriser l'intégration de l'EAV à

la pratique quotidienne en enseignement et pour favoriser le développement d'un esprit coopératif entre les futures enseignantes, futurs enseignants ainsi que les principales actrices et principaux acteurs du milieu scolaire. Ces recommandations de Van Petegem et al. (2007) appliquées au contexte de stage en enseignement pourraient atténuer, voire éradiquer, le sentiment d'insécurité ou la résistance à la transformation de pratique au regard de l'intégration de l'EAV visée. De plus, selon Van Petegem et al. (2007), permettre aux futures enseignantes et futurs enseignants de s'impliquer dans des situations réelles de la vie concèderait une plus grande convergence entre la théorie et la pratique et permettrait d'accroître la confiance en soi du futur personnel enseignant au regard de l'acquisition des compétences en EAV. De ce fait, le contexte de la formation pratique, dont celui des stages, ne peut être ignoré afin de favoriser le passage à l'action en EAV.

Par ailleurs, la composante pratique offre des possibilités plus vastes pour intégrer non seulement les disciplines délaissées, mais offre également de manière plus fréquente, des possibilités de développement de pratiques de décroisement favorables à l'interdisciplinarité, selon les modalités et approches mises en place (Pellaud, 2014). Cela s'explique, d'une part, parce que la composante pratique offre un aménagement temporel plus vaste qui octroie plus de temps au futur personnel enseignant pour créer des liens et échanger avec différentes actrices et acteurs du milieu scolaire œuvrant dans différentes disciplines comme il nous a été possible de l'observer lors des diverses accompagnements offerts en stage; d'autre part, ce temps disponible à l'intérieur de la composante pratique offre de plus grandes possibilités d'intégration d'approches pédagogiques favorables à

l'interdisciplinarité, tout en permettant la mise en place d'un processus d'accompagnement pouvant soutenir cette intégration (Pellaud et al., 2013).

De plus, les enseignantes et enseignants du préscolaire et du primaire doivent enseigner plusieurs disciplines et doivent accompagner leurs élèves dans le développement des compétences associées puisqu'ils jouent un rôle d'enseignant généraliste sur le terrain (Pellaud et al., 2013). Ainsi, le contexte de la formation pratique favorise une certaine recherche chez le futur personnel enseignant de mise en relation de savoirs provenant de différentes disciplines comme il nous a été possible de l'observer lors de l'accompagnement de stagiaires. De manière plus concrète, il est possible d'observer très souvent, lors des stages, des futures enseignantes et futurs enseignants recherchant la collaboration de certaines personnes détentrices de savoirs provenant de différentes disciplines (professeures et professeurs, personnes chargées de cours, personnel enseignant ayant développé des savoirs et pratiques multidisciplinaires, dont des pratiques liées à la pédagogie par projet). Toutefois, le développement de pratiques enseignantes interdisciplinaires nécessite un accompagnement en ce sens et exige du temps et parfois une formation spécifique des futures enseignantes et futurs enseignants comme de certaines personnes formatrices impliquées (personnel enseignant associé, personnel superviseur, personnel chargé de cours, professeures et professeurs) (Girault et al., 2007; Pellaud et al., 2013). Ces observations s'appliquent également au domaine de l'EAV comme le démontrent les travaux de certains dont ceux de Girault et al. (2007).

il faut prendre en compte une demande importante d'accompagnement des enseignants qui était déjà exprimée dans le cadre de l'éducation à l'environnement et qui, selon le bilan des expérimentations EEDD 2003-2004 [...] reste très prégnante chez les enseignants. L'ensemble de la communauté des chercheurs et des praticiens ont également diagnostiqué divers dysfonctionnements : le manque de formation des enseignants et surtout l'absence d'accompagnement pédagogique pour une forme exigeante de l'éducation contemporaine (Sauvé, 1997) qui implique une approche pluridisciplinaire, une approche critique et réflexive, une pédagogie de projet, etc. (p. 121)

L'intégration d'un accompagnement et d'une formation spécifique en EAV du futur personnel enseignant et du personnel formateur impliqué est nécessaire pour créer des ouvertures entre les disciplines. Cette intégration requiert un espace-temps assez vaste pour mettre en place de tels dispositifs d'accompagnement. Actuellement, dans les universités québécoises, le contexte de la formation pratique en FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire offre de grandes possibilités pour mettre en place de tels dispositifs d'accompagnement en EAV.

4.2.2 Soutien au développement des savoirs

La composante pratique de la FIE est articulée de manière à pouvoir accompagner, encadrer et évaluer les futures enseignantes et les futurs enseignants dans le développement

de leurs savoirs nécessaires à la profession ainsi que dans le développement de leur identité professionnelle (Gouvernement du Québec, 2002, 2008).

Bien que l'encadrement et l'évaluation des compétences professionnelles du futur personnel enseignant soient au cœur de la formation pratique, nous accordons un intérêt prioritaire au rôle de l'accompagnement dans cette formation, puisque l'encadrement et l'évaluation sont tributaires de l'accompagnement auquel les futures enseignantes et futurs enseignants ainsi que les différentes personnes actrices impliquées sont exposées. Plus qu'une mode, l'accompagnement est maintenant reconnu comme faisant partie d'un véritable changement de paradigme en éducation, ce qui implique un changement de posture de la part des personnes formatrices-superviseuses comme du futur personnel enseignant (Beauvais, 2004). Il nous apparaît important de souligner qu'accompagner l'autre à se construire demande du temps, une ouverture à la différence, une capacité à composer avec une part d'incertitude et de l'investissement de la part de la personne accompagnatrice et de la personne accompagnée. Selon Beauvais (2004), « Accompagner l'autre c'est faire un bout de chemin avec lui vers « quelque chose », ce bout de chemin se construisant en marchant et ce « quelque chose » s'inventant en se faisant » (Beauvais, 2004, p. 104). C'est aussi soutenir l'autre dans sa prise de conscience de ce qu'il fait ou souhaite faire et à apprendre à prendre une certaine distance pour mieux s'observer. En reconnaissant, à l'instar de Beauvais (2004), la démarche d'accompagnement comme étant une démarche d'approche des singularités contextuelles de chaque personne accompagnée, on reconnaît que la complexité humaine doit être prise en compte, car elle

est une propriété du sujet plus qu'une propriété de l'objet puisque l'enjeu est davantage la représentation des choses que la nature des choses (Beauvais, 2004; Morin, 1994). Le contexte de la formation pratique permet d'accompagner dans le sens de Beauvais (2004) tout en prenant en compte le processus de changement des individus (Boström, et al., 2018; Hill, 2012; Orellana, 1999) pouvant s'effectuer par le soutien d'une démarche réflexive (Boutet, 2000; Fortin-Debart et Girault, 2005; Fortuin et Van Koppen, 2016; Payne, 2006).

Dans les universités québécoises, le contexte de la formation pratique des programmes de formation à l'enseignement à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire dispose de modalités plus favorables à cette forme d'accompagnement que le contexte de la formation théorique. De plus, certaines universités, telles l'Université de Sherbrooke (Boutet et Villemin, 2014), offrent maintenant des possibilités aux personnes formatrices-superviseuses et aux personnes enseignantes associées de participer à des formations créditées pour mieux accompagner le futur personnel enseignant dans le développement de son savoir enseigner.

Par ailleurs, les stages, selon la manière dont ils sont accompagnés, peuvent faciliter la future insertion professionnelle des nouvelles personnes diplômées (Glaxmann, 2014). Par ailleurs, parce qu'ils servent souvent de « rite de passage du statut d'adolescent en formation à celui d'adulte en emploi » (Glaxmann, 2014, p. 163), ils offrent un contexte hautement propice pour passer d'une identité citoyenne sur papier à une identité citoyenne plus concrète, responsable et engagée au regard des enjeux environnementaux car ils

peuvent fournir la part de liberté et le temps nécessaire pour accompagner l'intégration de l'EAV à la pratique enseignante émergente. De plus, la place du futur personnel enseignant dans les stages se situant à l'intersection de la formation universitaire et de la classe (milieu de vie des citoyennes et citoyens en développement), lui confère de plus grandes possibilités pour interagir avec différents systèmes, disciplines et personnes possédant divers savoirs dont ceux en EAV. Dès lors, le contexte des stages recèle de grandes opportunités pour combler l'écart qui sépare les pôles théorique et pratique en EAV (Tomas et al, 2017).

4.2.3 Liaison des savoirs théoriques et des savoirs pratiques en EAV

L'écart entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques est un enjeu bien connu de la formation professionnelle universitaire dont celle des enseignantes et enseignants (Altet, 2010; Argyris et Schön, 1974; Boutet, 2000; Caron et Portelance, 2017; Chaubet et Gervais, 2014; Dewey, 1962; Laursen, 2008; Malglaive et Weber, 1982; Perrenoud, 2001; Stenberg, Rajala et Hilppo, 2016; Waeye et Haugalokken, 2013), notamment l'articulation de ces savoirs issus de ces deux pôles (Perrenoud, 2001). Le postulat de la double contribution des savoirs théoriques (fruits de démarches de recherche empiriques, herméneutiques ou de connaissances axiologiques) et des savoirs pratiques (fruits d'expériences immédiates en contact avec la complexité du terrain) demeure une préoccupation importante dans la formation du futur personnel enseignant au regard de la possible complémentarité des savoirs issus de ces deux composantes (Boutet, 2000). L'interaction entre ces deux composantes, devrait favoriser l'évolution des pratiques

enseignantes émergentes des futures enseignantes et futurs enseignants vers la professionnalisation de leur enseignement, telle que le visent les programmes de formation à l'enseignement de plusieurs universités, dont ceux des universités québécoises (Gouvernement du Québec, 2001a, 2002, 2008). Bien que les cours didactiques en FIE, convoquent des dimensions pratiques et théoriques et que les stages convoquent également ces deux dimensions, le dialogue entre les savoirs issus de ses deux pôles demeure un défi à relever notamment pour les personnes qui accompagnent les stagiaires dans leur stage (Caron et Portelance, 2017). Selon Caron et Portelance (2017), la supervision de la personnes stagiaire « ne peut s'accommoder d'un rapport à la connaissance centré exclusivement sur la théorie ou encore sur la pratique» (p. 36). En effet, les personnes stagiaires devraient être appelées à mobiliser leurs savoirs théoriques et pratiques lors des stages et être accompagnées de manière à pouvoir en estimer les limites ou les lacunes (Perrenoud, 2001).

L'orientation de la FIE dirigée vers la professionnalisation de l'enseignement, qui a cours actuellement dans plusieurs universités dont les universités québécoises, convoque le futur personnel enseignant à articuler les savoirs théoriques et les savoirs pratiques de manière à développer sa capacité de mettre en relation les connaissances théoriques et le contexte authentique de travail à l'intérieur des stages en milieu scolaire. « Elle sollicite également l'aptitude à analyser les situations éducatives réelles à la lumière de connaissances issues de la recherche. L'étudiant est incité à exercer un jugement critique sur les connaissances de sa formation afin que son agir professionnel s'appuie sur des choix

fondés » (Caron et Portelance, 2017, p. 34). De manière plus concrète, les savoirs issus de la théorie permettent d’anticiper la pratique alors que « l’expérience appelle la théorie à la rescousse de la compréhension ou de l’action » (Chaubet et Gervais, 2014, p. 154).

Pour arriver à articuler ces savoirs, des stages ont été aménagés dans plusieurs universités de manière à offrir le soutien de personnes accompagnatrices telles les personnes superviseuses de stage, personnes enseignantes associées ou maîtres de stage (Altet, 2010; Caron et Portelance, 2017, Gouvernement du Québec, 2002, 2008; Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015).

Le rôle du personnel formateur est donc celui de facilitateur au regard de « l’intégration des différents types de savoirs professionnels en jeu dans l’exercice professionnel: savoirs d’action, savoirs techniques, savoirs théoriques, savoirs pluriels, qui sont reconstruits par la logique de l’action, par le travail » (Altet, 2010, p. 122-123). Selon Altet (2010):

C’est bien l’alternance entre stages en responsabilité et apprentissages didactiques et pédagogiques en centre de formation et les dispositifs d’interface accompagnés par des enseignants universitaires et des formateurs issus “du terrain” qui sont les conditions incontournables à l’articulation de tous les savoirs théoriques et pratiques et qui construisent un nouveau lien entre pratique et théorie. (p. 138-139)

Les stages comportent de fortes possibilités pour articuler les savoirs de la composante théorique et de la composante pratique en FIE afin de favoriser le développement de compétences professionnelles chez les futures enseignantes et futurs enseignants, notamment celles reliées à l'EAV.

En effet, la personne en stage peut bénéficier d'un accompagnement favorable à la réduction de l'écart théorie pratique grâce aux opportunités variées d'échanger, de développer sa réflexivité, son sens critique et la prise de conscience de ses valeurs par l'intermédiaire des personnes qui l'accompagnent. Selon Évans et al. (2017), dont les travaux examinaient entre autres l'efficacité de certaines approches pédagogiques par une analyse de la littérature scientifique au regard de l'intégration de l'EAV en FIE, la prise en compte de ces opportunités serait salubre pour intégrer l'EAV.

De plus, parce que les approches holistiques de l'enseignement et de l'apprentissage, axées sur la praxis, semblent nécessaires pour soutenir l'intérêt et l'engagement du futur personnel enseignant au regard des savoirs à développer en EAV (Tomas et al., 2017), le contexte de stage pourrait permettre de relier théorie et pratique au profit de l'action en faveur de l'environnement, tel que le suggère l'étude de Tomas et al. (2017) réalisée auprès de futures enseignantes et futurs enseignants en science à l'Université James Cook en Australie. Selon les résultats de cette étude, être concerné, avoir un intérêt et avoir été exposé à des contenus magistraux en EAV ne seraient pas suffisants pour engager le futur personnel enseignant à intégrer l'EAV dans son enseignement. Tomas et al. (2017)

recommandent, à la suite de cette étude, d'offrir aux futures enseignantes et futurs enseignants de plus amples occasions de mettre en pratique leurs savoirs en EAV en contexte de pratique professionnelle lors de leur formation universitaire.

Pour toutes ces raisons, nous avons choisi d'explorer avec différentes personnes actrices impliquées dans la formation pratique (personnes enseignantes associées, stagiaires, personnes superviseuses de stage, personnes intervenantes-expertes du domaine de l'EAV) les possibilités de dégager ce qui caractériserait un écodispositif¹⁷ d'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire dont l'objectif principal serait de favoriser l'intégration de l'EAV pour développer une citoyenneté reposant principalement sur les composantes de la citoyenneté environnementale telles que soulevées par Boutet (2008). En accord avec les travaux de Van Petegem et al. (2007) qui soulèvent la nécessité d'intégrer les personnes actrices de la FIE dans un processus participatif, nous concevons la collaboration comme étant nécessaire et centrale au sein de cet écodispositif. Cette démarche collaborative est incontournable pour assurer un certain décroisement des savoirs des différents personnes impliquées dans cette composante et afin de réduire les écarts entre les savoirs issus des pôles théorique et pratique. Elle a aussi pour but de favoriser un sentiment de sécurité qui passe par la prise en compte de la motivation et de l'engagement des personnes

¹⁷ Le terme écodispositif réfère ici à un dispositif d'intégration de l'EAV qui reposerait principalement sur l'éveil d'une conscience écologique (Pruneau et al., 2017) ainsi que sur la prise en compte de la complexité dont celle du vivant et celle des divers systèmes liés.

participantes en mettant de l'avant leurs compétences en EAV et les échanges interdisciplinaires comme le soulignent Évang et al. (2017).

Par ailleurs, parce que les rapports au(x) savoir(s) sont médiatisés par le rapport institutionnel, il importe de mettre en relation par une recherche collaborative, d'une part, différentes personnes œuvrant au sein de la formation pratique en FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire avec, d'autre part, certaines personnes formatrices intervenant en EAV.

Conséquemment, nous croyons qu'une recherche collaborative telle que définie par Morrisette (2013) est incontournable pour faire tomber de nombreuses barrières énoncées dans le cadre de ce premier chapitre afin de favoriser l'intégration recherchée. Une telle recherche nous semble susceptible de répondre à la question de recherche présentée dans la partie suivante.

5. QUESTION DE RECHERCHE

Nous reconnaissons que le développement d'une citoyenneté reposant sur les composantes de la citoyenneté environnementale (Boutet, 2008) favorise le passage à l'action en faveur de l'environnement et d'un avenir viable. Nous reconnaissons également que le contexte de la composante pratique de la FIE peut offrir des possibilités d'intégration de l'EAV à la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire visant la

transformation des pratiques d'enseignement, notamment vers une plus grande interdisciplinarité, et une certaine pérennité des actions en EAV. À cet égard, nous abondons dans le sens des perspectives générales proposées par plusieurs, dont les membres de la *National Roundtable in Environmental and Sustainability Education* (DEPPER, 2014; ESE-TE, 2020) pour intervenir dans la FIE. Ce qui nous intéresse plus particulièrement est de dégager les caractéristiques projetées d'un écodispositif favorisant l'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire. C'est pourquoi nous posons ainsi la question générale de recherche :

Quelles seraient les caractéristiques souhaitables d'un écodispositif favorisant l'intégration de l'EAV à la composante pratique de la formation initiale à l'enseignement à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire?

En lien avec cette question générale, les questions spécifiques suivantes sont posées afin de préciser les divers aspects couverts par notre recherche :

- Quels seraient les savoirs spécifiques du domaine de l'EAV que devrait comporter un écodispositif d'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire?
- Quelles seraient les caractéristiques de l'accompagnement offert par les personnes enseignantes associées et personnes superviseuses de stage que devrait comporter un écodispositif

d'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire?

Les réponses à ces questions de recherche permettront d'identifier les savoirs et de préciser le type d'accompagnement qui devraient favoriser le déploiement d'un dispositif d'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE à l'éducation préscolaire et primaire. Pour y arriver, différentes personnes ont été invitées à collaborer à cette étude exploratoire.

6. PERTINENCE ET RETOMBÉES DE LA RECHERCHE

On cherche depuis déjà un bon nombre d'année à intégrer l'EAV dans les contextes d'éducation formelle, notamment en contexte de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. À ce jour, l'intégration de l'EAV dans ce contexte demeure à développer comme en témoigne le contenu de ce premier chapitre. C'est pourquoi, nous croyons qu'en dégagant les caractéristiques que devrait comporter un dispositif favorisant l'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE, notre recherche contribuera à l'atteinte de cet objectif et, en conséquence, au développement d'une citoyenneté comportant les savoir-agir en faveur de l'environnement global. Ainsi, peut-être, pourrons nous arriver à transformer les actions des citoyennes et citoyens afin d'assurer l'avenir de notre humanité.

Plus spécifiquement, les retombées anticipées de cette recherche sont une plus grande connaissance des savoirs spécifiques à développer en EAV chez les futures enseignantes et futurs enseignants à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, ainsi qu'une plus grande connaissance des caractéristiques de l'accompagnement qui devrait leur être offert en situation de formation pratique. Du point de vue de la formation, notre étude propose des pistes afin de soutenir l'intégration du développement des composantes de la citoyenneté environnementale dans la pratique émergente du futur personnel enseignant, en plus de favoriser l'enrichissement mutuel entre les théories et les pratiques en matière d'EAV. Quant aux retombées sociales, il semble possible de croire que cette recherche, effectuée dans et pour le domaine de l'EAV auprès de personnes citoyennes-praticiennes en EAV, puisse favoriser des changements de comportements chez les citoyennes et citoyens de demain plus favorables à une culture de viabilité.

Le chapitre suivant présente l'éclairage théorique avec lequel nous étudierons ces questions.

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

PRÉSENTATION

Ce chapitre a pour but de circonscrire les concepts détenant une place fondamentale dans la présente recherche et de préciser les assises théoriques sur lesquelles elle repose. Pour ce faire, le concept de viabilité qu'implique l'EAV est abordé en première partie de ce chapitre sous l'éclairage théorique des travaux relatifs au temps et au vivant de Prigogine (1996). Les concepts de l'ERE et de l'EDD que nous considérons comme étant sous-jacents à celui de l'EAV sont ensuite présentés à partir d'une brève rétrospective de leur évolution. Enfin, notre définition de l'EAV est proposée en fin de cette première partie.

Par ailleurs, considérant le développement d'une citoyenneté tournée vers la viabilité comme étant le principal objet de l'EAV, notre conception de personne citoyenne engagée-selon une perspective se situant en continuité des travaux de Boutet (2008)- est présentée sous la proposition théorique des cinq composantes de la citoyenneté environnementale (Boutet, 2008) à titre de deuxième partie.

Aussi, considérant les savoirs liés à l'EAV que devraient posséder les futures enseignantes et futurs enseignants, une synthèse des études réalisées pour déterminer ce

qui pourrait être présent dans la FIE du futur personnel enseignant pour le rendre apte à faire de l'EAV est présentée en troisième partie.

Enfin, une présentation des assises théoriques et des principaux concepts de l'apprentissage expérientiel en contexte de formation pratique de la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire qui détient une place prédominante dans cette étude, constitue la dernière partie de ce chapitre. Ainsi, le concept de formation pratique en FIE est d'abord circonscrit; ensuite, le concept de stage relevant de cette formation est exposé; de plus, les principales assises théoriques de cette section sont traitées sous l'éclairage théorique du cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et du praticien réflexif de Schön (1994), s'inscrivant tous deux dans la pensée deweyenne (Dewey, 1933, 1963) notamment celle qui concède un rôle capital à l'expérience ainsi qu'à la réflexion portant sur l'expérience dans l'apprentissage; enfin, les concepts de supervision pédagogique, d'accompagnement des stagiaires en enseignement, la typologie des savoirs retenue ainsi que la notion d'écodispositif sont présentés. Finalement, les objectifs de recherche sont exposés en guise de conclusion de ce chapitre.

1. ÉDUCATION POUR UN AVENIR VIABLE

Le concept de viabilité est considéré comme étant porteur des savoirs en ERE et en EDD puisqu'il est au cœur d'une éducation pour un avenir viable.

Les tentatives de conceptualisation du concept de viabilité dans le cadre d'une éducation pour un avenir viable sont multiples, depuis leurs premières parutions sous le sceau de l'UNESCO introduites à l'aube du nouveau millénaire. Cependant, il demeure à préciser, si on en juge par les critiques publiées sur le sujet depuis les 20 dernières années par bon nombre de spécialistes militant en faveur d'une vision plus intégrale de l'environnement (González-Gaudiano, 2008; Griffon et Griffon, 2010; Jickling, 1998; Sauvé, 1999, Sauvé et Van Steenberghe, 2015; Barthes, Lange et Tutiaux-Guillon, 2017).

Plusieurs de ces spécialistes dont Jickling (1998) et Sauvé (1999) se sont attardés à démontrer les dérives voire les échecs de transposition de ce concept dans l'action. Pour notre part, nous cherchons davantage à exposer certaines précisions sous-jacentes à celui-ci puisqu'il y a des avenues possibles pour favoriser l'instigation de changements positifs en faveur de l'environnement global.

Ainsi, en ne perdant pas de vue certaines dérives possibles pouvant être engendrées par des interprétations erronées du concept de viabilité au regard de l'éducation pour un avenir viable et de l'environnement global, cette étude nous conduit à nous pencher sur les principaux éléments qui composent la viabilité, dans l'espoir d'introduire des pistes de réflexions pouvant permettre de passer d'une ère de réactivité¹⁸ à une ère de proactivité¹⁹.

¹⁸ Relatif aux actions engendrées par un stimulus où les réflexes jouent un rôle important. Selon le degré de liberté d'action perçue, peut mener à la réactance (Brehm, 1966).

¹⁹ Relatif à l'action issue de la réflexion (consciente ou inconsciente) reposant sur des valeurs intrinsèques et impliquant la responsabilisation ainsi que la liberté de choix (Frankl, 2006).

De ce fait, dans ce qui suit, nous nous efforçons de mettre en lien certains aspects, notamment en revisitant à la lumière des travaux de Prigogine (1996) les notions de temps et de vie qui forment l'essence du concept de viabilité se situant au cœur d'une éducation pour un avenir viable.

1.1 Viabilité : temps et vie

On ne peut parler du concept de viabilité sans interroger celui de temps. Le concept de temps est un concept complexe largement visité depuis fort longtemps. D'Héraclite (544 à 480 av. J.-C.) à Einstein (1879-1955), en passant par Freud (1856-1939) et Bergson (1859-1941). Son évolution a marqué des avancées dans un nombre considérable de domaines mettant en lumière deux aspects importants : les conceptions objectives (temps compté) et subjectives du temps (temps perçu) (Bergson, 1938). Plus récemment les découvertes scientifiques au sujet du phénomène de non-réversibilité, que certains relient à la flèche du temps et au concept d'espace-temps de Prigogine (1996), ont ouvert de nouvelles avenues importantes. Cependant, malgré les nombreuses avancées dans différents domaines, le temps comporte encore de nombreuses énigmes. Si on ne peut trouver une définition consensuelle du temps, plusieurs reconnaissent qu'il est possible d'observer les effets de ce que nous appelons «temps» sur notre monde. De ce fait, sans relancer les débats entre le déterminisme et le libre-arbitre, quelques considérations au regard des liens entre le temps et la vie sont ici apportées.

Si, depuis Hegel (1770-1831), l'idée que la vie engendre le temps a rallié plusieurs penseurs, certains travaux plus récents, notamment ceux issus du domaine des sciences, dont ceux de Prigogine (1996) portant sur les structures dissipatives et l'auto-organisation des systèmes semblent démontrer l'inverse rejoignant ainsi la vision avancée jadis par Héraclite, pour qui le temps était une force créatrice de la nature (Cantin-Brault, 2013; Jeannière, 1977). Ainsi, selon Prigogine (1996) qui lie temps et flèche du temps, ce « n'est pas nous qui générons la flèche du temps, au contraire nous sommes ses enfants » (p. 12). Jugeant incomplètes certaines lois, les travaux de Prigogine l'amènent à rejeter les théories déterministes et le conduisent à concéder une place centrale à la notion de libre-arbitre proclamant ainsi « la fin des certitudes » (Prigogine, 1996) et instituant de ce fait une vision indéterministe probabiliste entre la vie (le vivant) et le temps. Bien que cette vision portant sur la relation entre vie et temps ne fasse pas l'unanimité chez les scientifiques et bien qu'il n'existe pas encore de théorie unifiée de toutes les interactions fondamentales entre les différentes visions, nous retenons, comme prémisses, la coexistence de l'irréversibilité du temps et du principe de libre-arbitre reposant sur les probabilités temporelles avancées par Prigogine (1996) pour poursuivre notre réflexion sur le concept de viabilité.

Par ailleurs, si notre conscience de l'expérience de la vie est orientée de manière unidirectionnelle, la direction temporelle des phénomènes biologiques nous amène à prendre en compte les éléments passés, actuels et futurs. Bien qu'il existe une multitude de conceptions de ces composantes, voire leur négation, nous retenons les travaux de Prigogine (1996) qui soutiennent la coexistence des composantes du temps.

Ainsi, il n'y a pas un temps détenant la primauté sur les autres mais plutôt un temps coexistant (Prigogine et Kondepudi, 1999). Dans cette conception, il y a une parcelle de passé, de présent et de futur en interaction constante dans chacun de ces éléments pour passer « de l'être au devenir » (Prigogine et Kondepudi, 1999). La figure 1 illustre des interactions entre les trois éléments du temps qui se succèdent selon la flèche du temps.

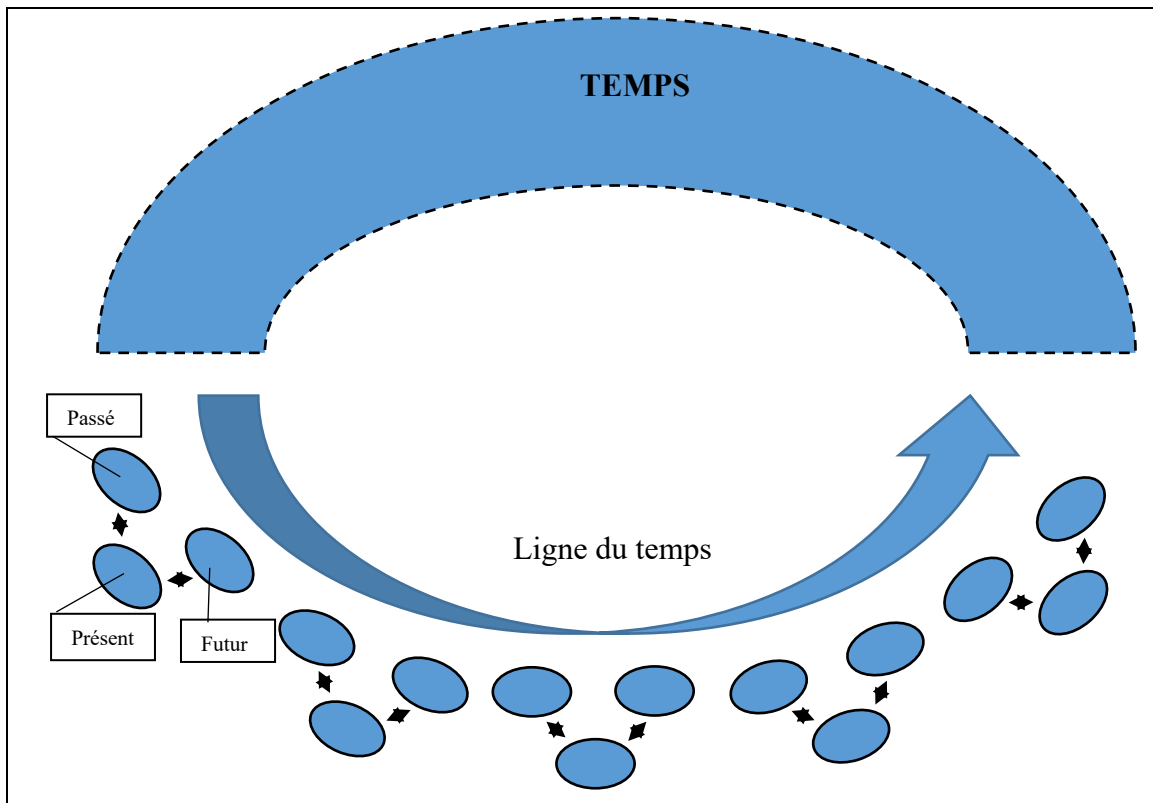


Figure 1. Temps : Interaction entre le passé-présent-futur

Ainsi, le concept de viabilité qui inclut celui de temps (sans exclure la coexistence du passé, du présent et du futur²⁰) et celui de vie (sans exclure le vivant²¹), sont en interaction formant une coconstruction ne pouvant être déterminée (contrairement à certaines croyances issues du domaine de l'économie) ni prendre forme uniquement dans le futur. Conséquemment, ce qui est dans une perspective de viabilité est non seulement en constante transformation mais est un perpétuel devenir, une métamorphose qui s'actualise sans cesse au contact des interactions constantes entre le passé, le présent et le futur comme le proposent les travaux de Prigogine et Kondepudi, (1999). De ce fait, la viabilité fait partie aussi du passé et du présent qui comportent une part d'incertitude. Cette incertitude qui repose sur les possibles serait plus riche que le réel (Prigogine, 1996) car elle accorderait une place de choix à la créativité à titre de moyen de notre participation à la viabilité.

En somme, comme le présente la figure 1, éduquer pour un avenir viable c'est activer un processus éducationnel prenant en compte le temps et la vie ainsi que leurs diverses et constantes interactions pouvant donner vie à diverses probabilités. Conséquemment, éduquer dans une perspective de viabilité implique la prise en compte de la complexité (Béliveau, 2016; Benkirane, 2010; Brown, 2019; Morin, 1999, 2005, 2015; Prigogine, 1996; Rieckmann, 2012) ainsi que des interactions dynamiques entre les

²⁰ Le temps serait un "jaillissement effectif de nouveauté imprévisible" (Bergson, 1930 dans Prigogine, 1996) « dont témoigne notre expérience de la liberté humaine mais aussi de l'indétermination des choses » [...] et même probablement, comme somme, comme intégrale des possibles (Prigogine, 1996, p. 10-11).

²¹ Système ouvert, en interaction constante avec la matière, l'énergie et l'environnement qui repose sur l'auto-organisation et le développement de la complexité (Prigogine, 1996).

systèmes créant de multiples probabilités (Prigogine, 1984, 1996). La prise en compte de ces interactions ainsi que de la complexité que l'EAV favorise l'activation du processus de développement d'une citoyenneté en faveur de l'environnement dès le début de son activation et non seulement dans un futur éloigné. Si la perception des changements dus à cette activation semble plus longue chez les personnes apprenantes-citoyennes exposées à l'EAV, ce n'est pas le concept de viabilité qui est en cause mais plutôt la prise en compte de la complexité, particulièrement le degré de prise en compte de cette dernière ainsi que la manière dont elle est interprétée et véhiculée.

Par ailleurs, notre rapport au temps et au Vivant est à revoir (Morin, 1999, 2015). Conséquemment, cela implique de revoir notre interprétation du temps ainsi que la prise en compte de la complexité de l'environnement global (éco-socio-bio-physique) car plus la prise en compte de cette complexité est présente, plus le développement de la citoyenneté s'inscrit dans une perspective de viabilité (Morin, 1999, 2015).

Précisons que notre vision de l'EAV diffère de celle introduite lors de la Conférence internationale sur l'environnement et la société: éducation et sensibilisation du public à la viabilité-sustainability, organisée par l'UNESCO et le gouvernement de la Grèce (UNESCO, 1997). En effet, nous soutenons à l'instar de Morin (1999, 2015) que l'EAV repose sur une relation plus étroite avec l'environnement global (éco-socio-bio-physique) et elle viserait à assurer plus que les conditions de sécurité humaines comme le déclare le

document « Éduquer pour un avenir viable : une vision transdisciplinaire pour l'action concertée » (UNESCO, 1997) présentée lors de cette conférence.

la viabilité appelle un équilibre dynamique entre de multiples facteurs, comprenant notamment les besoins sociaux, culturels et économiques de l'humanité et l'impératif de la protection du milieu naturel auquel elle appartient. Le but recherché pour tous est la condition de "sécurité humaine".
(P. 16)

Bien que cette recherche d'équilibre entre divers aspects soit souhaitée, tout comme l'impératif de la protection du milieu naturel le soit également, la viabilité va au-delà de ces aspects qui sont de l'ordre minimal (Sauvé, 2002). La viabilité reposant sur le libre arbitre qui met de l'avant une multitude de possibilités peut favoriser le maintien des conditions à la vie certes, mais aussi un renouvellement de l'environnement global via une évolution créatrice (Prigogine, 1996). De ce fait, l'EAV s'inscrirait dans une perspective créatrice notamment celle pouvant favoriser des idées créatrices pour mener des actions en faveur de la qualité de vie (Pruneau, Kerry et Langis, 2014).

Nous poursuivons dans la section qui suit notre réflexion sur le concept d'EAV en présentant tour à tour le domaine de l'ERE et celui de l'EDD qui impliquent une certaine prise en compte de la complexité pour arriver à mener des actions en faveur de l'EAV.

1.2 Le domaine de l'ERE : Portrait actuel

Si l'évolution de l'intégration du domaine de l'ERE tarde à prendre forme en salle de classe, il en va tout autrement de son évolution conceptuelle. En effet, de ses prémisses qui remontent à la première moitié du XXème siècle, il est possible de retracer une transformation notable à travers les différents écrits produits dont le nombre se veut particulièrement prolifique depuis le premier Sommet de la Terre (1972).

De ce premier forum international en passant par les suivants (Belgrade, 1975; Tbilissi en 1977; Moscou, 1987; Rio, 1992; Johannesburg, 1982; Rio +20, 2012), le concept de l'ERE malgré une certaine fragmentation (éducation environnementale-EE; éducation au développement durable-EDD) a évolué au-delà des repères politiques et économiques notamment par la prise en compte des sphères éco-bio-physique et sociale (Boutet, 2000; Sauvé, 1999).

La Charte de Belgrade (UNESCO-PNUE, 1976), malgré une certaine primauté accordée à la sphère économique a contribué à cette évolution de la prise en compte de la globalité de l'environnement. Toutefois, en dépit de l'enrichissement du concept de l'ERE de multiples défis demeurent. La mosaïque de définitions dans laquelle elle s'enchâsse (Boutet, 2013; Sauvé, Berryman et Brunelle, 2003) entrave son déploiement et cela malgré les repères politiques communs divulgués par l'UNESCO (UNESCO-PNUE, 1990). De surcroît, la tendance encore trop répandue à circonscrire l'ERE comme étant seulement un moyen pour apporter des solutions aux problèmes environnementaux limite

l'enrichissement de sa conceptualisation (Sauvé, 2002). Néanmoins, l'urgence d'intégrer au monde de l'éducation des stratégies éducatives visant le développement de savoirs pour préserver et protéger l'environnement planétaire et ce qui le compose semble former un point de jonction entre les différentes visions (Boutet, 2000; Morin, 2011; Pruneau et al, 2008; Sauvé, 1994; UNESCO, 2005; Urgelli, 2009).

Cette jonction constitue notre point de départ pour amorcer une réflexion sur le concept de l'ERE, ce qui nous amène dans un premier temps à partager certaines précisions portant sur la notion d'environnement. Même si le caractère polysémique de ce dernier implique de grands défis pour le circonscrire, nous croyons que, pris dans sa globalité, il est possible d'en favoriser une compréhension plus précise. Cette globalité implique la prise en compte des aspects éco-socio-bio-physiques de l'environnement comme nous l'exposons dans cette partie de chapitre.

1.2.1 Aspect éco de l'environnement

L'affirmation suivante est retenues pour décrire le terme éco (*oikos*) impliqué dans le concept d'environnement global. : « Éco réfère à l'écologie, au rapport entre les êtres et le milieu, où *oikos*, provenant du grec, signifie la maison, l'habitat » (Berryman, 2002, p. 22). S'il est possible de voir de plus en plus le terme *oikos* dans les écrits, son apparition à titre de préfixe (éco-) l'est davantage. En effet, il est utilisé dans plusieurs expressions pour préciser le sens d'un mot et de son contexte (Foulquier, 2012). Si on a pu observer une plus grande utilisation de ce préfixe notamment à titre de référent

au modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1977) (écosystème, éco-éducation, éco-famille, etc.), une véritable explosion de son utilisation s'est produite au cours des dernières décennies pour préciser le contexte lié à l'environnement-nature (éco-citoyenneté, éco-urbanisme, éco-design, éco-quartier, etc).

En effet, depuis un demi-siècle, en raison d'une plus grande prise de conscience des enjeux environnementaux et des problématiques liées, l'utilisation du préfixe éco- et ses dérivés (écolo-, bio-, vert) a pris de l'ampleur ces dernières décennies pour souligner la prise en compte de différents aspects associés au monde de l'environnement naturel. Nonobstant l'appropriation de ce préfixe par certaines organisations depuis une dizaine d'années pour verdir leur image de manière factice dans le seul but d'accroître leur rendement blanchiment écologique [*greenwashing*] (PascualEspuny, 2008), certaines organisations qui utilisent le suffixe éco- ou ses dérivés, démontrent une réelle cohérence au regard des attitudes et comportements en faveur de l'environnement, et de ce fait deviennent porteuses de véritables valeurs écologiques.

Ainsi, si l'éco (*oïkos*) impliqué dans le concept d'environnement représente la Maison, l'ultime Habitat favorable au rapport et aux liens entre les êtres et leur milieu (Berryman, 2002), nous concevons l'aspect éco comme étant inhérent à la notion d'environnement puisque cet éco-*oïkos* est le lieu ultime qui accueille et chapeaute tous les aspects qui composent l'environnement global d'une part et d'autre part, parce

qu'éco-*oikos* joue le rôle d'agent médiateur favorisant les liens et rapports entre les différents aspects qui composent l'environnement global dont l'aspect social.

1.2.2 Aspect socio de l'environnement

L'aspect socio (du latin *socius*) fait référence à la dimension sociale donc aux interactions entre les individus et à l'ensemble des comportements, attitudes ainsi qu'aux perceptions (Sagnol, 1987). Reconnu par diverses instances, le rôle crucial de la dimension sociale en matière d'environnement, bien que variable, est maintenant pris en compte par plusieurs domaines lorsqu'il est question des enjeux environnementaux et de viabilité de l'humanité.

La dimension sociale est une partie importante de l'environnement puisque les individus et l'environnement s'influencent mutuellement (Dewey, 2012; Foucart, 2013; Moser, 2009; Sabourin, 2013). En effet, si l'environnement est étroitement lié à la dimension sociale par son pouvoir d'influence pour façonner la société et les individus qui la composent, il l'est également par le pouvoir des individus d'agir sur ce dernier. L'environnement contribue à la construction de l'identité humaine d'une part, (Berryman, 2017; Clayton et Opatow, 2003; Hinds et Sparks, 2008; Moser, 2009; Sauvé, 2002) et d'autre part, les interactions individuelles et collectives définissent et structurent l'environnement selon les valeurs qu'elles véhiculent et selon les représentations sociales qu'elles impliquent (Dewey, 2012; Foucart, 2013; Garniez et Sauvé, 1999; Aristide, 2012; Michel-Guillou, Richard et Weiss, 2017).

Par ailleurs, parce que les interactions entre les individus et les sociétés ont des effets majeurs sur l'environnement (UNESCO, 2015b), nous sommes d'avis que les effets souhaités devraient reposer sur :

les principes du respect de la vie et de la dignité humaine, de l'égalité des droits, de la justice sociale, de la diversité culturelle, de la solidarité internationale et de la responsabilité partagée qui nous incombe de bâtir un avenir viable.
(UNESCO, 2015a, p. 9)

Par conséquent, nous reconnaissons le socio de l'environnement comme étant lié au sentiment d'appartenance à une « humanité commune », où le partage de valeurs de responsabilités, d'empathie, de solidarité et de respect envers l'environnement planétaire et humain est central (UNESCO, 2015b). Cette vision du socio ne peut être dissociée de l'aspect bio et physique de l'environnement puisque ces derniers aspects font partie intégrante de l'environnement-nature.

1.2.3 Aspect bio de l'environnement

Afin de circonscrire l'aspect bio (vie en grec-*bios*), nous réitérons la définition issue des travaux de Prigogine (1996), puisque la dimension bio de l'environnement est composée de tout organisme vivant, c'est-à-dire tout système ouvert, en interaction constante avec la matière, l'énergie et l'environnement qui repose sur l'auto-organisation

et le développement de la complexité (Prigogine, 1996) comme les bactéries, les végétaux et les animaux, y compris les humains.

Selon Morin (2007), la dimension bio de l'environnement est le socle sur lequel repose la complexité par sa composition certes, mais aussi par ses interactions avec les divers éléments de l'environnement physique (biotope) et de l'ensemble des espèces vivantes (biocénose) constituant les écosystèmes (Morin, 2005).

L'organisation du monde extérieur est inscrite à l'intérieur de notre propre organisation vivante. Ainsi le monde est en nous, en même temps que nous sommes dans le monde. Non seulement l'organisation biologique, animale se trouve dans la nature, à l'extérieur de nous, mais aussi dans notre nature, à l'intérieur de nous. (p. 61)

Conséquemment, toute action sur l'environnement que nous posons a des répercussions directes sur notre vie puisque l'humain est au sein même de cette communauté biotique (Léopold, 1972). Il est un « vivant parmi les vivants » (Sauvé, 2002, p. 1).

Ainsi la préservation de la vie (bio) est cruciale car la préservation de la biodiversité constitue le patrimoine de l'Humanité. Celui-ci est composé de valeurs intrinsèques et extrinsèques qui impliquent non seulement les relations que nous

entretenons avec le vivant mais aussi les relations avec l'aspect physique de l'environnement, en somme nos relations avec la nature (Dumez, Roué et Bahuchet, 2014).

1.2.4 Aspect physique de l'environnement

La dimension physique peut se définir comme étant la dimension qui est composée de matière (solide, liquide, aqueuse) et se caractérise par son absence de vie bien qu'il y contribue telle que décrite par Newton (1643-1727) il y a plusieurs siècles. Cependant, lorsqu'il est question d'environnement, la dimension physique est souvent directement liée à l'aspect bio. C'est pourquoi la terminologie biophysique est davantage utilisée pour décrire l'environnement naturel (nature). De ce fait, nous reconnaissons l'inclusion à la dimension physique de l'environnement non seulement de toute matière qui la compose en dehors du vivant (le non-vivant) mais aussi de la dimension espace (lieu).

1.2.5 Principales spécificités de l'ERE

Les différents aspects composant l'environnement global ayant été présentés nous désirons maintenant apporter certaines précisions en exposant dans cette partie les principales spécificités caractérisant l'ERE actuelle.

La caractéristique fondamentale de l'ERE est qu'elle implique une relation étroite avec l'environnement. En effet, à l'instar de plusieurs, dont Sauvé (2002), il est maintenant connu que l'ERE implique un processus de prise de conscience de la relation que les

individus et collectivités entretiennent avec l'environnement. Sauvé (2002) a relevé neuf facettes de cette relation :

- l'environnement-nature (à apprécier, à respecter, à préserver);
- l'environnement-ressource (à gérer, à partager);
- l'environnement-problème (à prévenir, à résoudre);
- l'environnement-système (à comprendre, pour mieux décider);
- l'environnement-milieu de vie (à connaître, à aménager);
- l'environnement-biosphère (où vivre ensemble et à long terme);
- l'environnement-projet communautaire (où s'engager);
- l'environnement-territoire (où le rapport identitaire à l'environnement est particulièrement important) ;
- l'environnement-paysage, (porte d'entrée de la lecture des milieux de vie, mettant en lumière entre autres leur dynamique d'évolution historique et leurs composantes symboliques). (p. 1-3)

Il est important de souligner que ces relations possèdent toutes leur importance et se situent à la jonction entre la nature et la culture: « l'environnement est le creuset où se forgent notre identité, nos relations d'altérité, notre « être-au-monde » (Sauvé, 2002, p. 1). De ce fait, l'ERE s'inscrit dans « une vision écocentrique de l'environnement, où l'Homme est l'une des formes interreliées de vie et non pas le centre de l'écosystème planétaire. Il est à la fois environné et environnant des autres éléments du milieu » (Sauvé, 1994, p. 44).

De plus, même si nous priorisons la prise en compte de l'environnement global à titre de concept d'environnement dans le cadre de l'ERE, nous abondons dans le sens de Sauvé (1994) pour affirmer que l'environnement n'en est pas l'objet d'apprentissage puisque: « l'objet de l'éducation relative à l'environnement (ERE) est en effet fondamentalement notre relation à l'environnement » (Sauvé, 2002, p. 1). Cette relation à l'environnement implique le développement de valeurs de respect envers tout ce que constitue l'environnement global dont l'environnement naturel (Boutet, 2000). Ce respect implique la protection et la préservation de celui-ci en évitant sa surexploitation aux fins de l'humain. Une éducation impliquant le développement de valeurs en ERE semble alors tout indiquée pour favoriser des liens étroits entre l'humain et l'environnement global.

Par ailleurs, l'ERE se situe à la racine de la relation du milieu de vie et du développement personnel et social (Sauvé, 2002). De manière plus spécifique, l'ERE agit comme médiatrice entre l'humain et l'environnement. Elle n'est donc pas l'une des « éducations à... » qui ont tendance à juxtaposer les savoirs plutôt que de les relier mais leur est plutôt transversale (Boutet, 2008; Fabre, 2014; Sauvé, 2002). Lieu d'interdisciplinarité²² (Sauvé, 2002), l'ERE se caractérise entre autres par une mise en

²² L'interdisciplinarité est : « La mise en relation de deux ou plusieurs disciplines scolaires [...] qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétration ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (finalités, objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.), en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves » (Lenoir et Sauvé, 1998a, p. 12).

relation des savoirs provenant des différentes disciplines (Hasni et Lebaume, 2010, Musset, 2010; Rickards, 2018; Roy et Gremaud, 2017; Sauvé, 2002).

Aussi, les instances politiques officielles lui attribuent un rôle important pour pallier aux diverses problématiques environnementales en concevant l'ERE comme étant:

un processus permanent dans lequel les individus et les collectivités prennent conscience de leur environnement et acquièrent les connaissances, les valeurs, les compétences, l'expérience et aussi la volonté qui leur permettront d'agir, individuellement et collectivement, pour résoudre les problèmes actuels et futurs de l'environnement. (UNESCO-PNUE, 1990, p. 3).

Cependant, l'ERE est plus qu'un « outil » de résolution de problèmes ou de gestion environnementale (Sauvé, 2002) car l'ERE est

une dimension intégrante du développement des personnes et des groupes sociaux, qui concerne leur relation à l'environnement. Au-delà de la simple transmission de connaissances, elle privilégie la construction de savoirs collectifs dans une perspective critique. Elle vise à développer des savoir-faire utiles associés à des pouvoir-faire réels. Elle fait appel au développement d'une éthique environnementale et à l'adoption d'attitudes, de valeurs et de conduites

imprégnées de cette éthique. Elle privilégie l'apprentissage coopératif dans, par et pour l'action environnementale. (Sauvé, 1997, p. 53)

Et elle impliquerait : « ...le développement chez l'apprenant des connaissances, habiletés et attitudes nécessaires à l'établissement d'une relation de solidarité et de responsabilité envers le monde qui l'entoure » (Boutet, 2000, p. 109).

Ainsi, nous rejoignons l'avis de plusieurs dont Berryman (2017), Boutet (2000, 2008), Pruneau et al. (2017) à savoir que l'ultime visée de l'ERE est de contribuer au développement de savoirs favorables au déploiement d'une citoyenneté permettant de vivre en harmonie avec l'environnement global.

1.3 Le domaine de l'EDD : Portrait actuel

L'expression *sustainable development* [développement durable] a vu le jour à l'aube des années 80 dans la publication du document « Stratégie mondiale de la conservation » (UICN, WWF et UNESCO, 1980). L'EDD, héritière de l'éducation à l'environnement (EE), s'en différencie par l'importance des aspects socio-économiques de l'environnement et par la prépondérance de certaines projections dans le futur. Cette primauté a été accordée pour pallier aux effets des différentes crises des années 80 notamment, le choc pétrolier de 1979, la crise de la dette des pays en voie de développement de 1982, le krach d'octobre 1987, qui impliquaient entre autres une prise de conscience accrue de la disponibilité décroissante des ressources naturelles. Pour

répondre aux impératifs environnementaux de la planète (grande pauvreté des pays du Sud ainsi que modes de consommation et de production non durables ayant cours dans les pays du Nord) la Commission mondiale sur l'environnement et le développement a déposé le rapport Brundtland - Notre Avenir à tous (CMED, 1988) afin de permettre de conjuguer développement et environnement dans une perspective de durabilité. Ainsi le rapport Brundtland présente le développement durable (DD) comme étant « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs » (CMED, 1988, p. 51). Même si le DD tel que défini par La Commission mondiale sur l'environnement et le développement (1988) fait davantage place au développement socio-économique, la relation Homme-Nature est aussi prise en considération car « Le développement soutenable vise à favoriser un état d'harmonie entre les humains et entre l'homme et la nature » (CMED, 1988, p. 76). Ainsi, les dimensions sociale, économique et environnementale sont maintenant connues comme étant les trois piliers du DD.

Depuis, l'UNESCO a mis en place des orientations pour réunir les trois piliers économie-société-environnement à travers une éducation au service du DD (CNUED, 1993); Décennie pour l'éducation au service du développement durable, 2005-2014). Ainsi,

L'éducation pour un développement durable, c'est apprendre à : (1) respecter, reconnaître la valeur et les richesses provenant du passé, tout en les préservant;

(2) apprécier les merveilles de la Terre et de tous les peuples; (3) vivre dans un monde où chacun ait de quoi se nourrir pour une vie saine et productive; (4) évaluer, entretenir et améliorer l'état de notre planète; (5) construire et apprécier un monde meilleur, plus sécurisant, plus équitable; (6) être des citoyens concernés et responsables, exerçant leurs droits et responsabilités à tous les niveaux : local, national et global. (Cf. Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable 2005-2014)

Bien que cette éducation soit au cœur de nombreuses initiatives prises partout dans le monde actuellement, la concrétisation de l'objet d'apprentissage de cette éducation et de son appropriation par les apprenants demeure difficile à réaliser. Il faut dire que le concept de développement durable est particulièrement difficile à définir (Guay, 2004). Par conséquent, on peut retrouver actuellement de multiples recommandations en matière d'éducation selon diverses tendances se situant entre deux pôles « celui d'une éducation positiviste-utilitariste et celui d'une éducation socioconstructiviste critique » (Jeziorski, 2017, p. 64-65) où:

à l'une des extrémités, se trouvent des choix nationaux imprégnés d'une vision du monde éconocentrée et [...] à l'autre, on observe des propositions nationales [...] au sein desquelles la "soutenabilité" devient l'une des préoccupations d'un projet éducatif axé sur le développement social, et où le rapport à

l'environnement est envisagé dans une perspective socioécologique plus ample que la seule utilisation rationnelle des ressources. (Girault et Sauvé, 2008, p. 16)

Ainsi, l'EDD navigue entre une proposition d'outil pour répondre à certaines finalités politiques et une proposition d'une éducation dont la visée éducative consiste à privilégier le développement de la pensée critique ainsi que la formation des citoyennes et citoyens (Jeziorski, 2017).

Chose certaine, si plusieurs acteurs sont toujours divisés sur la définition du concept de l'EDD, plusieurs reconnaissent le caractère complexe de celui-ci (Diemer, 2014) ainsi que l'impératif de mettre en place une éducation en ce sens. Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), « L'éducation au développement durable s'appuie [...] sur des valeurs telles que l'empathie, la solidarité et l'entraide, l'équité, la responsabilité sociale et individuelle, le respect de la nature et des êtres humains, l'ouverture à l'autre, la liberté d'expression et la créativité » (Gouvernement du Québec, 2019, p. 8). Pour y arriver, le MEES (Gouvernement du Québec, 2019) souligne l'importance de permettre aux apprenantes et apprenants, d'emprunter une approche systémique et multidimensionnelle ainsi que de développer leur pensée critique pour leur permettre de relever les défis ciblés par les enjeux du DD et d'intégrer leurs compétences dans leur vie quotidienne, Cela, afin de

rendre les individus capables de réfléchir à leurs propres actes, en tenant compte de leurs conséquences sociales, culturelles, économiques et environnementales présentes et futures, à l'échelon local et au niveau mondial, d'agir de manière durable dans des situations complexes, ce qui peut les pousser à s'engager dans des directions nouvelles, et participer aux processus sociopolitiques pour faire avancer leurs sociétés sur la voie du développement durable.
(UNESCO, 2017, p. 6)

De ce fait, le MEES (Gouvernement du Québec, 2019) reconnaît que « si l'éducation au développement durable implique l'acquisition de connaissances, elle requiert des compétences en matière de savoir-faire (capacités et démarches), de savoir-être (attitudes et éthique) et de savoir-agir (choix et engagement) » (p. 9).

Aussi, sachant que l'ERE et l'EDD rassemblent des savoirs similaires ou opposés selon les points de vue des penseurs du domaine de l'environnement, nous sommes d'avis que cette récente vision du MEES (2019) à l'égard de l'EDD incarne un exemple de ce que certains rassemblent sous l'expression *Éducation relative à l'environnement et au développement durable* (EREDD) puisque que l'EDD y est posée comme étant en partie une forme de continuité de l'ERE.

En dépit de la reconnaissance d'une continuité possible vers l'EREDD entre l'ERE et l'EDD, et nonobstant la reconnaissance de l'importance du développement des savoirs

en faveur de l'environnement liés à ces deux expressions, nous retenons l'expression *Éducation pour un avenir viable* (EAV) dans le cadre de cette recherche. Pour justifier ce choix, trois raisons retiennent notre attention.

1.4 Trois raisons pour l'éducation pour un avenir viable

Depuis le siècle dernier, une panoplie d'expressions est apparue pour faire référence à la relation entre l'humain et l'environnement (éducation à l'environnement, éducation pour l'environnement, l'éducation environnementale, l'éducation à la terre, l'éducation pour la planète, l'éducation relative à l'environnement, l'éducation soutenable, l'éducation au développement durable, l'éducation relative à l'environnement et au développement durable, l'éducation à la viabilité, l'éducation pour un avenir viable, etc.). Ce n'est pas l'expression qui caractérise l'éducation mais bien l'interprétation qu'on fait de l'objet de cette dernière et c'est cet aspect qui contribue aux divergences (Girault, Zwang et Jeziorski, 2013; Jeziorski, 2017) autour des concepts sous-jacents. Qu'on adopte l'une ou l'autre des expressions, ce sont nos valeurs, attitudes et comportements qui déterminent vraiment les liens que nous voulons développer par l'éducation envers l'environnement global. En classe, il arrive que les enseignantes et enseignants favorisent le développement de savoirs liés à l'environnement global sans se soucier outre mesure d'y rattacher une expression particulière.

Néanmoins, nous retenons l'expression *Éducation pour un avenir viable* (EAV) aux fins de cette recherche pour trois raisons. La première est pour la référence explicite au

concept de viabilité qu'elle implique comme présentée en première partie de ce chapitre, qui repose sur les concept de temps et de vie (vivant) s'inscrivant dans la vision de Prigogine (1996).

La seconde est pour son usage du terme « Avenir » qui est porteur d'espoir. En effet, selon Robitaille, Lafleur et Archer (1998), cette expression serait porteuse d'un développement de savoirs paraissant plus complet (holistique) et plus favorable à un avenir meilleur que les expressions éducation au développement durable et éducation relative à l'environnement (Robitaille et al., 1998).

Enfin, la troisième et dernière raison pour laquelle est retenue l'expression EAV est parce qu'elle est porteuse de la citoyenneté favorable à l'environnement global puisque l'EAV repose sur la prise en compte de la complexité. L'EAV démontre qu'elle véhicule des repères éducatifs importants issus de la pensée écologisée (Boutet, 2000; Morin, 2005; Robottom et Hart; 1993) soit celle qui relève des interactions entre les êtres vivants et leurs milieux, pour favoriser des pistes d'actions en termes de mise en place de pratiques enseignantes permettant de développer des savoirs que tous les citoyennes et citoyens devraient posséder (Diemer, 2013a; Jeziorski, 2017).

Dès lors, inspirée des travaux de Boutet (2000, 2008), de Jeziorski (2017), du MEES (gouvernement du Québec, 2019), de Prigogine (1996), de Pruneau et al. (2017), de Sauvé (1997, 2002) et de l'UNESCO-PNUE (1990) nous proposons la définition suivante

de l'EAV, qui implique des liens étroits avec l'ERE et l'EDD, en ces termes: l'EAV est un domaine lié au développement individuel et collectif mettant de l'avant une perspective interdisciplinaire, critique, systémique qui favorise la construction de savoirs coopératifs et non mercantiles afin d'établir une relation de parenté, d'empathie et de bienveillance à l'égard de l'environnement global (éco-socio-bio-physique). Elle repose fondamentalement sur la pérennité de la coexistence de la vie et du temps où le vivant et les composantes du temps (passé-présent-futur) sont en constante métamorphose renouvelant perpétuellement le devenir de l'environnement global. Elle vise la progression du processus de développement d'une citoyenneté dans, par et pour l'action environnementale globale.

Par ailleurs, puisque l'évolution du devenir de l'environnement global vers une perspective de viabilité est tributaire en majeure partie de l'empreinte que l'humain génère sur celui-ci (Borucke et al. 2013; Galli, Wackernagel, Iha, et Lazarus, 2014), il est essentiel que les citoyennes et citoyens développent des savoir-agir dans une perspective réparatrice voire régénérative afin de sauvegarder notre planète et ce qui la compose (Gibbons, 2019) comme en témoignent de récents travaux (Moreira-Muñoz, Carvajal, Elórtégui et Rozzi, 2019; Tyrväinen, Ojala, Neuvonen, Borodulin et Lanki, 2019).

Enfin, parce que nous reconnaissons le développement des cinq composantes de la citoyenneté environnementale comme étant le principal objet d'apprentissage de l'EAV,

une présentation de ces dernières est réalisée à la lumière des cinq composantes issues des travaux de Boutet (2008).

2. LES CINQ COMPOSANTES DE LA CITOYENNETÉ ENVIRONNEMENTALE COMME OBJET DE L'EAV

La prise en compte du rapport à l'environnement demeure occultée dans le processus éducatif « de sorte que l'éducation [...est] tronquée, formant des êtres inachevés» (Sauvé, et al. 2017, p. 2). Le développement d'un soi complexe (Csikszentmihalyi, Bouffard et Lucas, 2008) s'avère essentiel pour arriver à cette prise en compte intégrale de l'environnement global et pour assurer un avenir meilleur. Pour arriver à développer ce soi complexe:

La personne doit vivre dans un environnement social qui favorise le sentiment de sa valeur personnelle lui permettant de ne pas se sentir menacée par l'expérience vécue. Pour bien fonctionner elle doit se sentir « ouverte » à ce vécu, comme le mentionnait Rogers (1963) dans la description de la « personne qui fonctionne pleinement » (voir aussi Deci et Ryan, 2002). Consciente de sa valeur propre et se sentant non menacée, la personne a accès (awareness) à son expérience vécue profonde en toute vérité et peut élaborer un soi authentique. Cette personne fonctionne avec les caractéristiques suivantes : elle développe moins de défenses cognitives et émotionnelles, moins de projections défensives

à l'endroit d'autrui, elle est plus authentique dans ses interactions avec les autres.

(Csikszentmihalyi, Bouffard et Lucas, 2008, p. 29)

Par ailleurs, ce soi en perpétuel développement, s'adapte continuellement. Il n'y a pas UN modèle ou profil précis du soi pour l'avenir; ce dernier doit être en constante interaction, en synchronie, avec l'environnement. Ce soi est complexe (différencié et intégré) [...]. Empreint de sagesse et de vertu ». (Csikszentmihalyi, Bouffard et Lucas, 2008, p. 29)

Le mariage des construits de la citoyenneté environnementale de Boutet (2008), de celui de l'écocitoyenneté de Sauvé et Villemagne (2006) et de celui de la citoyenneté mondiale de l'UNESCO (2015b), (qui se rejoignent en totalité ou en partie selon les divergences d'opinions terminologiques), peut favoriser le développement de cette identité puisqu'il repose sur la perspective multidimensionnelle que présente le soi complexe décrit par Csikszentmihalyi, Bouffard et Lucas (2008) et parce que ces convergences tendent vers un idéal de viabilité en prenant en compte la complexité de l'environnement global. Le tableau 1 relevant les principaux éléments de convergence est présenté à la page suivante.

Tableau 1. Construits de citoyenneté en faveur de l'environnement

| Construit de la citoyenneté environnementale (Boutet et Samson, 2010) | Construit de l'écocitoyenneté (Sauvé et Villemagne, 2006) | Construit de la citoyenneté mondiale (UNESCO, 2015b) |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> -Reflète une position éthique situant l'humain comme un citoyen et non comme un propriétaire des habitats -Met en lumière les aspects démocratiques du rapport de l'humain aux ressources qui l'entourent -Insiste plus sur le rapport de participation collective à leur utilisation qu'au rapport individuel de consommation -Pose l'être humain comme un être en relation avec son environnement naturel | <ul style="list-style-type: none"> -Est de l'ordre des valeurs fondamentales reposant sur des choix éthiques issus d'une réflexion critique sur les réalités sociales et environnementales; stimulent des conduites délibérées, libres et responsables -Fait appel à la coresponsabilité e à l'instauration de pratiques démocratiques pour optimiser le rapport des groupes sociaux à l'environnement car l'écocitoyenneté fait appel à une réflexion plus en profondeur sur la notion même de citoyenneté (de l'échelle locale à l'échelle globale) | <ul style="list-style-type: none"> -Est un moyen de comprendre, d'agir et de se situer par rapport aux autres et à l'environnement dans le temps et dans l'espace – moyen qui repose sur des valeurs universelles par son respect de la diversité et du pluralisme-dans ce contexte, la vie de chaque individu a des conséquences sur les décisions quotidiennes qui relient l'échelle mondiale à l'échelle locale, et vice versa -Renvoie à un sentiment d'appartenance à une communauté plus large et à une humanité commune |

Ces points de convergence issus des travaux de Boutet et Samson (2010), Sauvé et Villemagne (2006) et de l'UNESCO (2015b) enchâssés dans la vision du soi complexe de Csikszentmihalyi et al. (2008) représentent les principaux aspects de notre définition de la citoyenneté promue par l'EAV c'est-à-dire : celle qui place l'humain comme citoyenne et citoyen faisant partie intégrante de l'environnement global (éco-socio-bio-physique), dont le développement de l'identité repose sur un soi complexe, authentique, en synchronie ainsi qu'en interaction constante avec l'environnement vivant et non-vivant mettant de l'avant des valeurs s'appuyant sur l'ouverture (à soi, aux autres) et sur un passage à l'action

prenant source dans des choix éthiques issus d'une réflexion critique ainsi que dans des pratiques démocratiques, non mercantiles, réparatrices, régénératrices, inclusives et créatives.

Soulignons que cette définition générale de la citoyenneté implique des aspects plus spécifiques notamment les cinq composantes de la citoyenneté environnementale de Boutet (2008). Ces cinq composantes relèvent du construit de la citoyenneté environnementale qui :

reflète ce que Leopold (1949) nommait une position éthique situant l'humain comme un citoyen et non comme un propriétaire des habitats. De plus, elle présente l'avantage de mettre en lumière les aspects démocratiques du rapport de l'humain aux ressources qui l'entourent, insistant plus sur le rapport de participation collective à leur utilisation qu'au rapport individuel de consommation. Enfin, elle pose l'être humain comme un être en relation avec son environnement naturel. (Boutet et Samson, 2010, p. 162)

Ceci rejoint la pensée de maints auteurs depuis déjà un bon moment (Ärlemalm-Hagser, 2013; Boutet, 2000; Bowers, 2001; Brinn, 1996; Cheng et Monroe, 2012; Cohen, 1989; Commission du développement durable, 1998; Engle et Ochoa, 1986; Greene, 1997; Hungerford et Volk, 1990; Kahn et Weiss, 2017; McClaren, 1989; McKeown, Hopkins et Rizzi, 2000; Ninacs, 1995; Peters, 2000;

Pruneau et al., 2000; Pruneau, Gravel et Ouattara, 2002; Roth, 1991; Santerre, 2004; Sauvé, 1994; UNESCO, 1997) sur l'importance de la prise en compte des aspects ci-haut mentionnées que Boutet (2008) expose sous les cinq composantes de la citoyenneté environnementale et que nous présentons à titre d'assises théoriques de manière plus détaillée dans cette partie de chapitre.

2.1 Composante 1 : Le développement d'une sensibilité au milieu naturel

« Le développement d'une sensibilité au milieu naturel » (Boutet, 2008) ne peut se développer qu'au fil des expériences avec les milieux naturels (Chawla, 1998; Cheng et Monroe, 2012), c'est-à-dire en contact direct avec la nature même si les contacts indirects peuvent avoir certains effets comme par exemple l'exploitation de la littérature jeunesse en contexte d'ERE (Bradbery, 2013) et l'exploitation d'un journal en ligne multimédia sur la nature (Arnold, 2012). Par ailleurs, selon certains, ce développement s'effectuerait dès le plus jeune âge (Berryman, 2002; Chawla, 2002; Wells et Lekies, 2006) et se construirait continuellement tout au long de la vie (Berryman, 2002; Gravel et Pruneau, 2004; Wells et Lekies, 2006).

Selon Boutet (2008) le développement de la sensibilité au milieu naturel est la première composante de la citoyenneté environnementale et représente celle :

[qui] conduit à la prise de conscience du lien indissociable qui unit l'homme à la nature : *«There is no inner man, man is in the world, and only in the world*

*does he know himself*²³»-Cela se traduit par un sentiment d'empathie envers les autres êtres vivants, un sentiment d'humilité quant à la place de l'être humain dans l'univers, un sentiment de respect pour l'unicité de la vie sur Terre et un sens de l'émerveillement face à la beauté du monde. (Boutet, 2008, p. 19)

Le développement d'une sensibilité au milieu naturel est une clé fondamentale pour favoriser la participation citoyenne au regard des enjeux environnementaux de leur milieu (Bögeholz ,2006; Hinds et Sparks, 2008; Leboeuf, Dumas et Ellis, 2013; Wells et Lekies, 2006). Selon divers experts du domaine de l'EAV, certains savoir-être semblent être porteurs de cette sensibilité comme le présente le tableau 2 qui en expose une synthèse. Nous avons cru essentiel de décomposer cette première composante de la citoyenneté environnementale selon des savoir-être qu'elle peut comporter, puisqu'elle représente la clé pour accéder aux autres composantes et pour intervenir au regard des enjeux environnementaux.

²³ [Il n'y a pas d'homme intérieur, l'homme est dans le monde, et seulement dans le monde il se connaît] (Evernden, 1993, p. 46).

Tableau 2 . Savoir-être à développer au regard de la sensibilité au milieu naturel

| Savoir-être impliqués |
|---|
| <u>Respect envers la nature</u> (Ärlemalm-Hagser, 2013; Birdsall, 2010; Boutet, 2008; Kahn et Kellert, 2002; Kahn et Weiss, 2017; Villemagne, 2005). |
| <u>Curiosité envers la nature</u> (Kahn et Weiss, 2017) |
| <u>Émerveillement devant la nature</u> (Boutet, 2008; Carson, 1988, Cheng et Monroe, 2012; Kahn et Weiss, 2017; Pruneau et Lapointe, 2002). |
| <u>Solidarité envers la nature</u> (Pruneau et Lapointe, 2000) |
| <u>Attachement envers la nature</u> (Pruneau et Lapointe, 2000) |
| <u>Humilité face à la nature</u> (Boutet, 2008) |
| <u>Empathie envers les autres êtres vivants</u> (Boutet, 2008; Cheng et Monroe, 2012; Kahn et Weiss, 2017) |
| <u>Sentiment d'interdépendance avec la nature</u> (Boutet, 2008; Cheng et Monroe, 2012) |
| <u>Responsabilité envers la nature</u> (Ärlemalm-Hagser, 2013; Boutet, Samson et Bisaillon, 2009; Birdsall, 2010; Cheng et Monroe, 2012; Kahn et Weiss, 2017; Pruneau et Lapointe, 2000; Villemagne, 2005). |

En somme, nous reconnaissons à l'instar de plusieurs « le développement de la sensibilité au milieu naturel » à titre de composante centrale de la citoyenneté à développer en EAV.

2.2 Composante 2 : la conscience de son pouvoir d'action (*empowerment* ou «responsabilisation») par rapport aux enjeux environnementaux

Selon Boutet (2008), la composante de la conscience de son pouvoir d'action au regard des enjeux environnementaux qui est lié à l'*empowerment* [responsabilisation] est essentielle à la mise en place d'actions environnementales qui perdurent dans le temps. Issue de la psychologie communautaire des années 80, la notion d'*empowerment* a été définie comme étant : « a mechanism by which people, organisations and communities gain

mastery over their affairs » [Un mécanisme par lequel les personnes, les organisations et les communautés acquièrent la maîtrise de leurs pouvoirs d'action] (Rappaport, 1987, p. 22)

De manière plus précise, « la conscience de son pouvoir d'action par rapport aux enjeux environnementaux » (Boutet, 2008) s'appuie sur des savoir-agir pour l'environnement global. Ainsi selon Boutet (2008), cette deuxième composante de la citoyenneté environnementale implique les objets d'apprentissage spécifiques suivants: la capacité de formulation d'intentions d'agir, la connaissance de stratégies d'action et la reconnaissance de son pouvoir individuel et collectif.

Cette conscience est indispensable pour soutenir une action engagée. La complexité des enjeux environnementaux et leur caractère de plus en plus global et planétaire peut facilement susciter un sentiment de désengagement, voire de découragement, chez les citoyens. Être capable de penser globalement tout en agissant localement suppose l'émergence d'une intention d'agir, la connaissance de stratégies d'action notamment par la confrontation à des exemples de réussites et, surtout, un centre de contrôle internalisé de son action (*«locus of control»*), c'est-à-dire une reconnaissance de son pouvoir individuel et collectif à différentes échelles. (p. 19)

La composante de la citoyenneté environnementale « la conscience de son pouvoir d'action (*empowerment* ou « responsabilisation ») par rapport aux enjeux environnementaux » peut contribuer au développement d'une citoyenneté évoluant dans une perspective de viabilité.

2.3 Composante 3 : L'exercice d'une pensée critique au regard des enjeux environnementaux

Il faut remonter à l'époque des grands philosophes de la Grèce antique (Aristote, Démocrite, Platon, Socrate, etc.) pour comprendre l'importance du lien entre l'exercice de la pensée critique et le développement de la citoyenneté. Selon ces philosophes, un individu ne pouvait être reconnu comme citoyenne ou citoyen sans avoir développé des savoirs impliquant la pensée critique afin de lui permettre un certain accès à la citoyenneté (Vigneault, 2003).

Le développement de la pensée critique demeure une préoccupation importante de nos jours. Depuis son apparition, son développement a donné naissance à différents mouvements en sa faveur ainsi qu'à diverses définitions (Coutu, 2013; Johnson et Morris, 2010).

Par ailleurs, bien qu'il existe une panoplie de définitions conceptuelles de la pensée critique, trois caractéristiques rejoignant l'héritage des philosophes grecs et celle de certains penseurs contemporains s'en dégagent c'est-à-dire : la capacité de penser par soi-même ; le dépassement du niveau du préjugé et de l'opinion; le respect du principe de

non-contradiction et de la congruence des actes et des actions (Vigneault, 2003). Ces caractéristiques font écho aux propos de certains experts du domaine de l'environnement dont ceux de Jickling et al.(2006), qui précisent qu'éduquer à l'environnement n'est pas «prêcher, endoctriner » ou « orienter » des apprenants dans des règles de conduite ou des « codes de conduite » mais plutôt développer leur pensée critique.

Les travaux de Sauvé (1997b, 2001, 2011, 2013, Sauvé et al., 2017) portant sur l'approche critique en ERE rejoignent la vision de plusieurs dont Jickling et al. (2006). Ces chercheurs reconnaissent à l'instar de Sauvé (2013) le développement de la compétence critique comme étant un objectif majeur de l'ERE.

Une telle compétence correspond à l'intégration de trois types de savoirs. D'abord, un ensemble de connaissances générales et spécialisées permettant d'aborder les réalités complexes sous une diversité d'angles d'analyse et de reconnaître la pluralité des regards et des arguments possibles à propos d'un phénomène ou d'une situation. Ensuite, un savoir-faire lié à des habiletés cognitives, [...]. Enfin, un savoir-être fondé sur des attitudes, en particulier, le scepticisme, la curiosité et la capacité de se remettre en question, et s'appuyant sur un système de valeurs favorisant l'approche critique des réalités, dont la rigueur, le souci de pertinence et la justesse. (Sauvé, 2013, p. 7)

Il est connu que la pensée éthique et la pensée critique possèdent des liens indissociables lorsqu'il est question d'enjeux environnementaux notamment lorsqu'on aborde la notion de responsabilité envers l'environnement (Boutet, 2008; Janner-Raimondi et Lange, 2015; Pruneau et al., 2000; Sauvé et Villemagne, 2006). Selon Sauvé et Villemagne (2006) éduquer à la responsabilité environnementale signifie « éduquer à la conscience, à l'autonomie, à l'authenticité, à la liberté, à la réflexivité, à la quête de savoirs pertinents et de compétences appropriées, à la prise de décision, à l'engagement, à la solidarité, à la sollicitude et au courage » (Sauvé et Villemagne, 2006, p. 28).

Cette vision de l'éducation à la responsabilité environnementale apporte des précisions importantes au regard de la troisième composante de la citoyenneté environnementale, soit « l'exercice d'une pensée critique au regard des enjeux environnementaux ». La citoyenneté s'obtient selon des conventions appelées à s'adapter aux changements et par une acquisition d'expérience au regard de la responsabilisation qui est toujours en perpétuelle évolution. De ce fait, Boutet (2008) circonscrit la troisième composante de la citoyenneté environnementale en ces termes:

La compréhension des enjeux environnementaux s'appuie certes sur un certain nombre d'évidences scientifiques. Mais cela ne suffit pas. L'apprenant doit de plus être capable d'y intégrer les questions de valeurs et de jugement. L'exercice d'une pensée critique lui permet de saisir les aspects socio-politiques, économiques et éthiques liées à toute question environnementale. Il s'en dégage

une compréhension globale, nuancée, qui est le meilleur rempart contre la tentation éducative de l'endoctrinement, c'est-à-dire de fournir les bonnes réponses toutes prêtes et indiscutables. (Boutet, 2008, p. 19)

À la lumière des différentes définitions et visions présentées dans cette section, nous reconnaissons que « L'éthique de la responsabilité intègre une responsabilité de savoir, d'être et d'agir » (Sauvé et Villemagne, 2006, p. 28) et nous concevons le rôle de la pensée critique en EAV comme une union *sine qua non* de valeurs et de jugement afin d'éviter l'endoctrinement et de favoriser l'autonomie et la proactivité. Il apparaît donc incontournable de soutenir le « comment penser » plutôt que le « quoi penser » (Thomas, 2009), dans une perspective d'opérationnalisation de l'EAV, en mettant de l'avant des savoirs liés à la composante « l'exercice d'une pensée critique au regard des enjeux environnementaux » (Boutet, 2008).

2.4 Composante 4 : L'acquisition d'habiletés de participation démocratique

Il est maintenant reconnu que, lorsque les apprenants ont la possibilité de s'engager activement à titre de citoyennes et citoyens dans les enjeux environnementaux et qu'ils reconnaissent ces possibilités il est possible d'observer, à l'instar des travaux de Henderson et Tudball (2016), un passage à l'action en faveur de l'environnement. Apprendre à être une citoyenne, un citoyen informé, actif et participatif nécessite de mettre en contexte le plus souvent possible les apprenantes et les apprenants afin qu'ils puissent être en mesure de développer des compétences favorables à leur engagement et afin qu'ils puissent mettre

en pratique leurs compétences réflexives et réceptives au regard des enjeux environnementaux (Henderson et Tudball, 2016).

Des précisions ont été apportées par Boutet (2008), en ce sens pour décrire la quatrième composante de la citoyenneté environnementale que les citoyennes et citoyens devraient posséder pour arriver à relever les défis actuels et futurs de l'humanité:

L'atteinte de consensus relativement à la manière de poser et de résoudre des enjeux environnementaux requiert une grande considération et écoute des autres. Cela est pourtant indispensable. Toute action entreprise en dehors de cette *intercompréhension* dont parle le philosophe Habermas (Payrow Shabani, 2003) a peu de chances d'être durable. La participation démocratique dont il est question ici ne se limite pas aux moments formels et officiels, par exemple lors de référendums ou d'élections. Il s'agit d'une participation continue à la vie de la communauté par l'expression authentique d'opinions, la prise en compte d'autres points de vue, l'argumentation et la prise de décision pour une action concertée. (Boutet, 2008, p. 20)

« L'acquisition d'habiletés de participation démocratique » (Boutet, 2008), implique une double participation démocratique. L'une interpellant des savoir-agir à visée individuelle et l'autre à visée collective. Cette double visée se retrouve de manière plus précise dans la définition du concept de « l'éducation à la citoyenneté démocratique »

proposé par Ferrer (2005). Selon ce dernier, l'éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire devrait non seulement tendre vers l'épanouissement des individus au regard de la solidarité de la prise de conscience de soi mais elle devrait également favoriser le sentiment d'appartenance à l'humanité de manière à « s'engager en tant que citoyen ou citoyenne solidaire du sort de l'humanité et de la planète » (Ferrer, 2005, p. 96). Notamment, en prenant part au projet de société démocratique à bâtir s'inscrivant dans des visées de paix, de justice, de liberté, du respect des droits humains et de démocratie (Ferrer, 2005).

Reconnaissant à cette définition des liens étroits avec les caractéristiques de la quatrième composante de la citoyenneté environnementale, et aux vues de son contenu complémentaire, nous retenons cette dernière pour décrire de façon plus affinée la composante « acquisition d'habiletés démocratiques » de Boutet (2008) aux fins de cette recherche.

2.5 Composante 5 : La mobilisation des connaissances nécessaires pour cerner les enjeux environnementaux et passer à l'action

La mobilisation de connaissances au regard des enjeux environnementaux est cruciale pour favoriser le passage à l'action en faveur de l'environnement global. Boutet (2008) reconnaît cette composante comme étant fondamentale pour la citoyenneté environnementale, et il y relève comme élément central le défi de la mise en relation des multiples savoirs nécessaires à leur compréhension.

L'épistémologue Fourez (1997) considère que, pour appréhender la complexité du monde, il faut croiser plusieurs regards. C'est ainsi que peuvent se construire ce qu'il nomme des « îlots de rationalité » au milieu d'un « océan de connaissances et d'ignorances ». Ainsi en va-t-il des enjeux environnementaux. Non seulement les savoirs homologués de plusieurs disciplines doivent-ils être convoqués pour parvenir à bien les cerner, mais également d'autres types de savoirs, traditionnels, pratiques etc. Le défi éducatif de l'ERE, pour favoriser l'engagement citoyen, n'est pas l'appropriation par les apprenants de ces multiples savoirs (ce défi relève de l'enseignement de chaque discipline) mais plutôt leur mise en relation (dans une perspective systémique) aux fins d'une action pertinente et innovatrice. (Boutet, 2008, p. 20)

Il a été démontré qu'un regard cherchant à isoler les phénomènes impliqués dans les problématiques environnementales n'est pas efficace pour leur apporter de nouvelles solutions et les changements souhaités. Pour répondre aux impératifs des enjeux contemporains en matière d'environnement, il faut développer la capacité à relier afin de comprendre les interactions entre les différents phénomènes (Clary, 2009; Diemer, 2012; Walshe et Tait, 2019). Pour y arriver il est important de prendre en compte la complexité grandissante des réalités dans lesquelles sont enchâssées les diverses problématiques environnementales.

De ce fait, certains dont Bader et Sauvé (2011), Boutet (2013) et Morin (2013), croient que l'éducation prenant en compte la nature multidimensionnelle et la complexité de l'environnement devrait être mise de l'avant plutôt qu'une éducation visant la mise en place d'une « instruction à » qui ne tient pas compte de ces éléments majeurs en favorisant un transfert désincarné de connaissances et qui isole tous les objets de leur environnement (Morin, 2005).    l'instar de ces derniers, plusieurs dont Arthaud (2007), Berryman (2002), Bonnett, (2009), Dobozy et al. (2019), Evans et al. (2017), Lange (2014), Lemke et Sabelli (2008), Lugan (2005), Morin (1999), Pellaud (2014), Pruneau et al. (2017), Sauvé (1997a) et Steiner et Posch (2006) mettent de l'avant l'approche systémique qui repose sur la prise en compte de la complexité qui implique les interconnexions entre les systèmes humains et ceux de l'environnement naturel.

L'approche systémique qui appréhende le monde de manière holistique et qui repose sur la complexité des systèmes et leurs interrelations (Morin, 1977, 2005, 2015) est nécessaire au regard de l'intégration de l'EAV. La notion de système qui a été définie entre autres par Morin (1977) comme étant « une unité globale organisée d'interrelations entre éléments, actions ou individus » (Morin, 1977, p. 102) reflète une vision qui nous apparaît juste pour appréhender la mobilisation de connaissances en éducation notamment en EAV. Reconnaisant que l'éducation forme une unité organisée comportant une multitudes d'interrelations entre divers éléments de l'environnement et entre diverses actions ou individus, nous abondons dans le sens de Morin (2005) pour décrire l'éducation comme étant un système ouvert auto-éco-organisateur du fait que ce système comporte une

phénoménologie auto-organisatrice qui permet au système de s'organiser lui-même et du fait qu'il comporte une ouverture (dépendance) à l'environnement qui participe à cette organisation (éco).

Pour ces raisons, nous abondons dans le sens de Diemer et Mulnet (2011), qui soulignent l'importance de mettre en place une approche par la complexité qui se déroule sur trois niveaux afin de favoriser une éducation à la pensée systémique en salle de classe et afin de favoriser une mobilisation de connaissances au service de l'EAV.

Une complexité scientifique (il s'agit d'une approche globale des problèmes au niveau de chaque discipline), une complexité transdisciplinaire (il s'agit de se construire un parcours en faisant appel aux autres sciences de manière à se forger une représentation pertinente du monde dans lequel nous vivons) et une complexité par les valeurs (la recherche d'une vision globale du monde doit être compatible avec une éthique personnelle, une action individuelle et collective).
(Diemer, 2013a, p. 253)

Par ailleurs, on ne peut ignorer l'approche interactionniste pour appréhender la réalité complexe des enjeux environnementaux prenant en compte la pensée systémique car elle ouvre l'accès à :

une vision à plus long terme. Elle élargit l'approche du local au global et vice versa, elle est multidimensionnelle, dynamique et permet d'aborder les grands concepts de l'environnement : écosystème, énergie, place de l'homme dans les écosystèmes, impact des activités humaines sur la planète, biodiversité, développement durable; complexité, système, régulation, flux, équilibre/rupture d'équilibre/retour à l'équilibre;-risque, incertitude, précaution, gestion des crises, solutions multiples voire alternatives. (Alain, 2008, p. 3)

Enfin, la mobilisation de connaissances ne se traduit pas par un simple transfert des connaissances mais par le partage d'un processus où les savoirs et rapports aux savoirs sont coconstruits et émergent des réalités des différentes actrices et acteurs provenant de différents secteurs de la recherche mais aussi de la pratique qui les utilisent (AETMIS, 2011). De ce fait, le rôle coopératif des actrices et acteurs visés au cœur du processus de mobilisation de connaissances est important car la personne formatrice « experte » n'est plus la seule dépositaire des savoirs puisque c'est dans la coconstruction des différents savoirs et rapports aux savoirs avec les différents actrices et acteurs qu'une réelle mobilisation de connaissances peut avoir lieu (Rome, Garnier, Legros, Tavignot, 2003).

Selon l'AETMIS (2011) une mobilisation de connaissances efficiente :

- s'amorce avec une ou des questions décisionnelles issues d'une situation problématique;

- s'appuie sur une approche multidimensionnelle des connaissances;
- est fondée sur les interactions avec les acteurs;
- favorise la coconstruction et l'appropriation des connaissances;
- représente un processus itératif et continu de production des connaissances;
- comporte un aspect organique;
- se définit comme dynamique, multidirectionnelle et évolutive;
- revêt un caractère ouvert et réflexif.

Aussi, précisons que le processus de mobilisation de connaissances ne se limite pas « à un ensemble de procédures figées à suivre dans un cadre préétabli » (AETMIS, 2011, p. 13) mais que cette liste de caractéristiques peut néanmoins servir de guide.

En somme, la composante de la citoyenneté environnementale « La mobilisation des connaissances nécessaires pour cerner les enjeux environnementaux et passer à l'action » (Boutet, 2008) se doit d'être prise en compte pour arriver à développer une citoyenneté tournée vers la viabilité. Pour y arriver, elle doit s'inscrire également dans une vision systémique de la complexité telle que le proposent les travaux de Morin (1977, 1999, 2005, 2011), approcher la complexité selon les trois niveaux proposés par Diemer et Mulnet (2011), prendre en compte la liste des caractéristiques de la mobilisation de connaissances proposée par l'AETMIS (2011), ainsi que prendre en compte l'approche interactionniste d'Alain (2008) afin de favoriser une mobilisation de

connaissances qui tient compte de la complexité des enjeux, du rôle et profil des acteurs ainsi que des contextes d'intervention.

Bien que les composantes de la citoyenneté recherchée présentées dans la présente section soient retenues à titre d'objet d'apprentissage en EAV, dans le cadre de cette thèse, une incursion dans des dispositifs visant les apprentissages liés à l'EAV en formation du futur personnel enseignant s'impose.

3. L'EAV DANS LE CADRE DE LA FORMATION DU FUTUR PERSONNEL ENSEIGNANT

Des travaux en EAV liés à différents programmes de FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaires ont été réalisés et sont présentés ici sous forme de synthèse.

Si peu de programmes de formation du futur personnel enseignant ayant mis de l'avant un dispositif obligatoire de formation lié aux savoirs à développer pour et sur l'environnement ont pu être relevés, comme présenté dans le premier chapitre de cette thèse, un bon nombre d'entre eux ont intégré des cours et/ou approches pédagogiques reconnus comme étant favorables au développement de savoirs en faveur de l'environnement dans les programmes de FIE. Différents travaux issus de la recherche ont contribué aux savoirs scientifiques sur le sujet, notamment sur ce que devraient développer

les futures enseignantes et futurs enseignants pour favoriser le développement d'une citoyenneté tournée vers la viabilité.

Des dispositifs ont été développés à cet effet dont certains cours portant sur les savoirs à développer pour favoriser le développement d'une citoyenneté favorable à l'environnement. Ces derniers se différencient du cadre des composantes de la citoyenneté environnementale de Boutet (2008) par leurs contenus plus généraux. Des exemples de ces contenus sont présentés ici.

3.1 Exemples de contenus liés à l'EAV intégrés à des cours en FIE

Les travaux de Berkowitz et al. (2005) en sont un exemple. Ces travaux présentent un dispositif qui a été intégré à la formation en enseignement qui est composé de trois éléments :

1. Compréhension de cinq systèmes écologiques clés : a) sa communauté d'origine (écovoisinage logique) et l'écosystème, (b) la base écologique de l'existence humaine (c) l'écologie des systèmes qui nous soutiennent, (d) la terre en tant qu'écosystème et nos effets sur celui-ci (e) les systèmes génétiques / évolutifs
2. Renforcement des possibilités, des compétences et de capacités de la pensée écologique (scientifique ou pensée factuelle, pensée systémique, pensée

transdisciplinaire, spatiale la pensée, la pensée temporelle, quantitative, créative et empathique)

3. La nature de la science écologique et son interface avec la société :

Aspect «social» (alphabétisation civique)/ aspect « environnemental »
(citoyenneté environnementale)

Berkowitz et al. (2005) ont recommandé d'intégrer ces trois éléments dans une approche interdisciplinaire. C'est le cas également de Frick et al. (2004) dont la contribution a permis de préciser les savoirs qui devraient être développés chez les futures enseignantes et futurs enseignants. Trois types de savoirs ont été ciblés : les connaissances du système, ou compréhension des états naturels des écosystèmes et les processus impliqués; les savoirs liés à l'action, lorsque les gens savent ce qui peut être fait pour résoudre des problématiques environnementales; les savoirs liés à l'efficacité (avantages) liés aux actions respectueuses de l'environnement. Précisons que des cadres ont été développés et expérimentés pour intégrer l'approche interdisciplinaire dans certaines universités suisses (Bertschy, Künzli et Lehmann, 2013; Borhan et Ismail, 2019). D'autres approches favorables à l'intégration de l'EAV ont également été intégrées en FIE. La partie suivante en présente des exemples.

3.2 Exemples d'approches favorables à l'intégration de l'EAV en FIE

De nombreux cadres précisant les savoirs liés à l'EAV via certains cours ont été développés depuis les 15 dernières années. Cependant, il est maintenant connu que le développement de connaissances liées à l'environnement via un ou des cours théoriques peuvent contribuer à des changements positifs au regard de l'EAV mais ne suffisent pas pour favoriser le développement d'attitudes ou de comportements en faveur de l'environnement comme le démontrent notamment les travaux de Borhan et Ismail (2019), Évans (2017), Van Pétegem et al. (2007).

Or, une recension des écrits portant sur l'expérimentation d'approches pédagogiques favorables à l'intégration de la viabilité en FIE dans certaines universités canadiennes (Sims et Falkenberg, 2013) a démontré des résultats positifs à l'égard de changement d'attitudes et de comportements en faveur de l'environnement chez le futur personnel enseignant. L'apprentissage par la nature²⁴ réalisé en partenariat avec la communauté, l'apprentissage interinstitutionnel²⁵ et l'apprentissage par résolution de problèmes réels²⁶ en collaboration avec la communauté sont les principales approches qui semblent prometteuses alors que les processus de prise de décision inclusifs et participatifs semblent importants pour soutenir l'éducation à la viabilité. Ces travaux rejoignent ceux

²⁴ L'apprentissage par la nature est une approche éducative expérientielle qui met de l'avant les ressources naturelles comme matériel pédagogique (Sims et Falkenberg, 2013)

²⁵ L'apprentissage interinstitutionnel est celui qui met de l'avant les échanges transdisciplinaires et interdisciplinaires entre institutions pour coconstruire des savoirs (Sims et Falkenberg, 2013).

²⁶ L'apprentissage par résolution de problèmes réels est celui qui met de l'avant la pensée créative des personnes apprenantes au service de la résolution de problème du monde réel (Sims et Falkenberg, 2013).

de Hadjichambis et Paraskeva-Hadjichambi (2020) qui présentent les résultats de recherches mettant de l'avant des approches ayant favorisé le développement de la citoyenneté environnementale (Hadjichambis et Paraskeva-Hadjichambi, 2020). Parmi ces approches il a été possible de relever : l'apprentissage par le service à la communauté²⁷ (Golombek, 2006; López-Azuaga et Suárez Riveiro, 2018; Murphy, 2008; Wilczenski et Coomey, 2007), l'apprentissage par projet²⁸ et l'apprentissage par enquête²⁹ (Song, 2018; Chu et al., 2016) l'approche par résolution de problème réels (Karpudewan et Roth, 2018; Morin et al., 2013; Simonneaux et Simonneaux, 2012).

D'autres travaux ont relevé le processus participatif et l'interdisciplinarité comme des approches prometteuses à intégrer dans la formation initiale des enseignants (Van Petegem et al., 2007) alors que le développement du leadership environnemental (Ferreira, Ryan, et Davis, 2015) en association avec une démarche d'apprentissage expérientiel, réflexive et collaborative a révélé des résultats positifs pour favoriser divers savoirs liés aux contenus et connaissances pédagogiques en éducation environnementale chez le personnel enseignant à l'éducation préscolaire de certaines universités d'Israël (Spektor-Levy et Abramovich, 2016).

²⁷ L'apprentissage par le service à la communauté met de l'avant une démarche d'apprentissage structurée qui combine à la fois le programme d'études et des activités de service bénévole dans la communauté de manière à rencontrer les attentes respectives de ces deux entités (Czop Assaf, O'Donnell Lussier, Furness et Hoff, 2019).

²⁸ L'apprentissage par projet met de l'avant l'engagement actif des personnes apprenantes dans des projets concrets basés sur des contextes authentiques de la vie ainsi que sur le rôle central de la personne ou des personnes apprenantes dans l'élaboration du projet (Proulx, 2004).

²⁹ L'apprentissage par enquête est un processus reposant sur l'émerveillement et l'étonnement de l'apprenant ainsi que sur la collaboration, le questionnement et la découverte partagés mis à l'essai lors d'une activité commune avec la personne formatrice (Clifford, Friesen et Lock, 2004).

Par ailleurs, Bostrom et al. (2018) préconisent une approche axée sur l'apprentissage transformateur en EDD³⁰ comme le propose la théorie de Mezirow (2009). Cette dernière met l'accent sur la dimension critique de l'apprentissage via un processus réflexif lequel permet de reconnaître et de réévaluer la structure des hypothèses et des attentes qui encadrent la pensée, les sentiments et les actions tout en favorisant une transformation des individus et des organisations. Bien que les travaux de Bostrom et al. (2018) ne visaient pas spécifiquement l'intégration de l'EDD en formation des enseignants, il demeure que leur modèle reposant sur l'apprentissage transformateur pourrait facilement être appliqué en FIE notamment dans les stages grâce au dispositif d'accompagnement réflexif offert par les personnes superviseuses de stage et les personnes enseignantes associées.

D'autres, tels Dymont et Hill (2015), relèvent des stratégies d'intégration de la durabilité en FIE pour contrer certaines barrières dont l'intégration de l'interdisciplinarité, et promeut une intégration via les personnes formatrices du futur personnel enseignant dont le rôle serait capital pour intégrer la durabilité dans la formation des enseignantes et enseignants. Notons que les travaux de Dymont et Hill et ceux de Walsh et Tait (2019) font partie des quelques recherches qui mentionnent l'intégration d'apprentissage liés à la

³⁰L'apprentissage transformateur implique un changement épistémologique plutôt que simplement un changement de comportement ou une augmentation de la quantité de connaissances car il représente un processus interactionnel à long terme qui permet d'apprendre des faits et des valeurs. Ce dernier repose sur l'approche critique-constructiviste selon laquelle nos interprétations du monde sont basées sur des expériences passées et peuvent être transformées. En somme, il est le processus d'examen, de remise en question et de révision de ces perspectives que nous avons jusqu'ici pris pour acquis au regard de l'EDD. (Bostrom et al., 2018)

viabilité de l'environnement dans les cours et les stages en enseignement. Cependant, peu de précisions sont partagées à cet égard dont aucune portant sur les savoirs que le futur personnel enseignant inscrit dans les programmes de formations initiales à l'enseignement à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire devrait développer ou les types d'accompagnement qui seraient bénéfiques à l'intégration recherchée.

L'intérêt pour l'intégration des apprentissages via certaines approches favorables liés à l'environnement et sa viabilité est en plein essor. De ce fait, certaines organisations regroupant diverses intervenantes et divers intervenants provenant de domaines variés ont vu récemment le jour tels : Environmental and Sustainability Education in Teacher Education (ESE-TE) ainsi que l'Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education (AASHE), conséquemment des travaux sont en cours et pourront apporter de nouveaux éclairages pour favoriser l'intégration de l'EAV à la formation du futur personnel enseignant.

Les exemples de cette section qui reposent principalement sur des contenus de cours didactiques représentent des possibilités pouvant favoriser l'intégration de l'EAV à la FIE dont celle des programmes d'enseignement à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire des universités québécoises.

Par ailleurs, par ce que le passage à l'action en faveur de l'EAV demeure à déployer, une plus grande liaison entre les savoirs issus de la recherche et les savoirs issus de la

pratiques est souhaitable (Boutet, 2000; Marques et Xavier, 2020). Le contexte de la composante pratique de la FIE comporte certaines avenues propices pour favoriser cette liaison (Boutet, 2000).

En effet, la composante pratique de la FIE, lieu de rencontre entre différents savoirs dont ceux issus de la pratique et ceux issus de la recherche (Paquay, Parmentier et Van Nieuwenhoven, 2009), peut guider l'action via la mise en relation des savoirs issus de ces deux pôles car elle pourrait servir de levier important afin que « la théorie aille au bout de sa vocation en formation professionnelle » (Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay, 2008, p. 13). La composante pratique de la FIE qui met de l'avant l'alternance cours/stage est propice à la création d'une relation étroite entre savoirs d'action et savoirs scientifiques (Pentecouteau, 2012). Pour favoriser la réduction de l'écart entre les savoirs issus de ces deux entités en contexte d'alternance cours/stage, cela suppose de mettre en place certains dispositifs dont ceux de la supervision pédagogique et de l'accompagnement réflexif afin d'éviter la simple juxtaposition de savoirs sans les relier entre eux (Boutet et Villemin, 2014; Pentecouteau, 2012; Perrenoud, 2001).

Le contexte de formation pratique, présenté de manière explicite dans la prochaine partie, comporte des possibilités de liaisons entre savoirs produits par la recherche et savoirs pratiques au profit de l'intégration de l'EAV recherchée.

4. LA FORMATION PRATIQUE EN FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT

Ici est présenté notre conception de formation pratique ainsi que le concept de stage et de séminaire qui sont retenus dans le cadre de cette étude. De plus, par ce que notre conception de la formation pratique s'inscrit dans une démarche réflexive, les assises théoriques de notre conception, à savoir l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), le praticien réflexif de Schön (1983) et la pensée deweyenne (Dewey, 1938, 1968) sont présentées. Enfin, notre conception de la supervision pédagogique, de l'accompagnement des stagiaires en enseignement, la typologie des savoirs retenue ainsi que la notion d'écodispositif viennent clore cette section.

4.1 Formation pratique : stage et séminaire de stage

C'est à l'issue de la rencontre du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des maîtres de mai 79 que l'expression « formation pratique » apparaît pour la première fois dans les documents ministériels des universités québécoises sous la définition : « activités qui visent à rendre l'étudiant apte à contrôler un modèle d'intervention professionnelle et ayant pour objet d'appliquer dans la pratique les théories enseignées » (CEU, 1979, p. 41). Afin de rendre compte de cette nouvelle réalité dans les universités québécoises, le ministère de l'Éducation (MEQ) de l'époque émet deux règles :

1) dans tout programme de formation initiale des maîtres, le tiers (1/3) de la formation professionnelle de nature psychopédagogique devrait normalement être alloué à la formation pratique... ; 2) en aucun cas, la formation pratique ne peut comporter moins de neuf (9) crédits dont au moins six (6) de stages en milieu scolaire. (MEQ, 1980c, p. 13-14)

À la suite de l'émission de ces règles, le Ministère a proposé plusieurs définitions de la formation pratique pour retenir finalement celle-ci :

L'ensemble des activités de formation dans lesquelles l'étudiant-maître, soit observe des actes professionnels posés par un maître en exercice ou de actes semblables, soit s'exerce à de tels actes sous supervision en milieu scolaire ou par simulation en milieu universitaire, dans le but de connaître par l'expérience différents aspects de la profession, d'acquérir et de développer les habiletés qui lui seront utiles dans la pratique professionnelle, de démontrer son aptitude à l'enseignement. (MEQ, 1982, p. 13)

Bien que cette dernière comporte certaines précisions au regard du contexte de formation pratique à l'enseignement, nous partageons l'avis de plusieurs dont Caisse (1984) au sujet du caractère évasif de cette définition. Deux ans après la parution de cette définition, Caisse (1984) redéfinit le contexte de formation pratique ainsi:

la formation pratique dans la formation initiale des maîtres peut être définie comme l'ensemble des activités éducatives dans lesquelles l'étudiant-maître, en milieu scolaire, observe des actes professionnels posés par un maître en exercice et s'y exerce sous supervision et, en milieu universitaire, habituellement par simulation, s'exerce à de tels actes sous supervision. Ces activités ont pour finalité de permettre à l'étudiant-maître de connaître par l'expérience différents aspects de la profession, d'acquérir et de développer des habiletés et des attitudes qui lui seront utiles dans la pratique professionnelle, de prendre conscience de ses aptitudes à l'enseignement et d'en faire la preuve. (p. 35)

La Réforme de l'éducation amorcée au milieu des années 90 à la suite des États généraux sur l'éducation qui avait pour but de rénover le système éducatif du Québec et de revoir les curriculums a apporté de nombreux changements dont l'intégration de l'approche par compétences dans les curriculums de tous les ordres d'enseignement. Ainsi depuis, un portrait plus détaillé de la formation pratique est disponible dans le document ministériel « La formation à l'enseignement : Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique » (Gouvernement du Québec, 2008) où la réalité des stages et les principales balises concernant les stages y sont présentées.

Reposant sur les 12 compétences professionnelles à l'enseignement à développer actuellement (Gouvernement du Québec, 2001a), et bientôt 13 qui seront effectives d'ici la fin de l'année 2021 (Gouvernement du Québec, 2020), les orientations relatives à la

formation pratique reposent essentiellement sur l'approche par compétences et sur l'action professionnalisante que constitue désormais la formation pratique³¹. Le concept de stage en enseignement promu par le ministère de l'Éducation avant la réforme du système éducatif québécois présentait les stages comme étant :

« un ensemble d'activités éducatives supervisées par l'université en collaboration avec le milieu scolaire. Par un entraînement systématique et réfléchi, il permet au futur enseignant de développer sa capacité d'intégrer et de mettre en application, dans un milieu réel, les principes qui fonderont sa pratique quotidienne. » (MEC, 1994a, p. 3).

Subséquemment à la Réforme, cette définition a été dirigée vers la perspective du maître professionnel qui correspond : « [...] à la redécouverte de la valeur et de l'importance de la pratique professionnelle comme source du savoir d'expérience, considéré lui-même comme fondement de la compétence professionnelle des enseignants de métier » (Tardif, 2006, p. 13)

³¹ Cette approche par compétences retenue pour la formation à l'enseignement permet d'acquérir un «savoir-agir» (Le Boterf, 1997) qui est fondée sur. En effet, « la compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin » (Gouvernement du Québec, 2001b, p. 45). Ainsi, la formation en milieu de pratique doit se rapprocher des exigences du terrain d'exercice de la profession et prendre davantage en considération la façon de travailler de l'enseignant ou de l'enseignante, notamment par l'entremise de l'analyse réflexive. (Gouvernement du Québec, 2008, p. 4).

Dès lors, les stages qui détiennent une place centrale dans la composante pratique de la formation à l'enseignement y sont actuellement définis ainsi :

Moment privilégié d'apprentissage, les stages constituent « des expériences propres à permettre d'acquérir une image réaliste du milieu de travail et de la profession, de développer de manière progressive des compétences professionnelles en mobilisant des ressources diverses, dont des savoirs acquis en milieux universitaire et scolaire. (Gouvernement du Québec, 2008, p. 6)

D'autres ont tenté de définir le concept de stage auparavant tels Villeneuve (1994) qui a élaboré une définition générale de la notion de stage et présente le stage comme étant :

Une période de formation pratique qui s'insère dans le cours d'un programme d'études et qui s'effectue dans un milieu de travail préalablement choisi. C'est une expérience d'apprentissage supervisé visant l'acquisition des connaissances, habiletés et attitudes nécessaires à l'exercice d'une profession. (Villeneuve, 1994, p. 19)

Par la suite, Martineau et Gauthier (2000) ainsi que Gentili (2005) ont reconnu la période des stages comme étant une période où se concentrent plusieurs enjeux professionnels. Enfin, Gervais, Correa-Molina et Lepage (2008) y voient une adhésion à la communauté de pratique enseignante ainsi qu'une interaction entre la théorie et la pratique

au sens de Shön (1994) au profit du développement des compétences professionnelles (Gervais et al., 2008).

Bien que nous reconnaissons une valeur complémentaire à ces définitions c'est la définition de Glaymann (2014) qui retient notre attention puisqu'elle prend en compte l'apprentissage expérientiel, les situations réelles d'apprentissage, les interactions avec les diverses personnes impliquées ainsi que l'importance de la réflexivité tout en respectant l'esprit des curriculums actuels dans les universités québécoises. Nous retenons donc la définition suivante pour décrire le concept de stage de notre recherche.

Composante d'un cursus scolaire ou universitaire, le stage est (ou devrait être) d'abord un dispositif pédagogique à la portée formative. Dit simplement, c'est un outil permettant d'apprendre autrement que lors d'un cours, un TD, un TP, la rédaction d'un mémoire, la présentation d'un exposé, la construction d'un dossier ou une enquête de terrain. Il s'agit d'apprendre en expérimentant, en faisant, en mettant « la main à la pâte », en s'inscrivant « en vrai » dans des relations professionnelles (avec une hiérarchie, des collègues, des fournisseurs, des clients), mais aussi en observant et en ayant un recul réflexif sur ce que l'on fait et ce que l'on voit. (Glaymann, 2014, p. 63)

Selon Glaymann (2014) le concept de stage implique une expérience formatrice au regard de l'apprentissage expérientiel. Plus spécifiquement, il implique une coconstruction

de savoirs, le développement d'une capacité d'adaptation induite autant par les contextes formels qu'informels d'apprentissage; ainsi qu'une réflexivité permettant de s'adapter et de construire une identité personnelle et professionnelle.

Par ailleurs, ces expériences formatrices sont également implicites aux séminaires de stage présents dans la composante pratique de certains programmes de FIE dont ceux des universités québécoises. Les séminaires de stages sont des activités de formation liées à la pratique enseignante (Boutet, 2002; Brülhart, Crausaz, Cusinay, Duvoisin et Jacobs, 2019; Desbiens et al., 2019) qui, selon Boutet (2000), s'articulent essentiellement autour d'échanges en petits groupes. Les échanges lors de ces séminaires, impliquent une réflexion sur des « expériences individuelles qui peuvent être transformées, dans l'interaction réflexive, en un savoir plus généralisable » (Boutet, 2000, p. 65).

En somme, les stages et les séminaires de stage seraient des détenteurs important d'apprentissage expérientiel. Conséquemment, l'apprentissage expérientiel en contexte de formation pratique semble porteur de grandes possibilités pour développer la citoyenneté environnementale que l'EAV pourrait permettre.

4.2 L'apprentissage expérientiel en formation pratique

Pour Dewey (1963), Kolb, (1984) et Schön (1994), apprendre est avant tout affaire d'expérience. Le contexte de stage plongeant la personne stagiaire dans le bain de la réalité enseignante, les diverses expériences permettent différentes transformations chez les

acteurs impliqués (personnes stagiaires, personnes enseignantes associées, personnes superviseuses de stage...) et le développement de divers savoirs puisque « L'apprentissage est le processus par lequel un savoir est créé par la transformation de l'expérience » (Kolb, 1984, p. 38). Ces transformations varient selon les individus et selon les conditions dans lesquelles ils évoluent. L'idée de relation entre l'apprentissage et l'expérience n'est pas nouvelle. Dewey (1963) et Kolb (1984) ont contribué à circonscrire cette vision de l'apprentissage. Cette vision qui est toujours d'actualité (Boutet, 2016; Civitillo, Juang et Schachner, 2018; Dufresne, 2014; Rondeau, 2017) via l'intégration du cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) que nous adoptons dans le cadre de cette étude est présentée dans cette partie. Ainsi, la pensée de Dewey, celle Kolb et de Schön (1983) sont tour à tour présentées afin de préciser les assises théoriques du concept d'apprentissage expérientiel en formation pratique à l'enseignement.

4.2.1 L'apprentissage expérientiel selon Dewey

Chez Dewey (1963), l'expérience n'est pas opposée ou dissociée de la connaissance mais elle lui est plutôt liée. Cette expérience selon Dewey pour qui l'apprentissage passe par une transaction, n'est pas exclusivement le fruit de l'environnement puisqu'elle influence l'environnement pour recréer l'expérience. Influencée par la vision de Darwin, l'approche de Dewey met de l'avant l'interrelation de l'organisme et de l'environnement qui mène vers une adaptation continuelle afin de répondre à ses besoins de survie et de bien-être. Cette approche suppose un processus transactionnel perpétuel entre l'Humain et l'environnement. Chez Dewey, apprendre par l'expérience, c'est « expérencier » donc

« agir et réfléchir en vue d'une action, soit pour remettre en continuité la signification avec la réalité, soit pour résoudre les conflits de l'expérience, soit pour remettre une nouvelle idée à l'épreuve » (Boutet, 2016, p. 30).

Toute expérience, selon Dewey, ne pourrait être source d'apprentissage car pour qu'il y ait apprentissage, il faut que l'expérience ait une continuité, un sens (Boutet, 2016; Glazier et Bean 2019). Cette continuité est le premier principe de la conception de l'expérience chez Dewey.

Ces principes de continuité et d'interaction ne se séparent jamais l'un de l'autre.

Ils sont, si l'on peut ainsi s'exprimer, les aspects longitudinaux et latéraux de l'expérience. Des situations différentes se succèdent. Mais, conformément au principe de la continuité, quelque chose de la première est transféré à la seconde.

Quand un sujet passe d'une situation à une autre, son univers, ou devrait-on dire son environnement, s'élargit ou se contracte. Ce qu'il avait acquis de savoirs et d'habiletés dans la situation précédente devient instrument de compréhension et d'action pour la nouvelle situation. (Dufresne, 2014, p. 51)

De ce fait, l'utilisation de connaissances antérieures sert, selon Dewey (1963), à en construire de nouvelles et de meilleures. De plus, selon ce pragmatiste américain, l'expérience est un élément libérateur de la raison. La raison, emprisonnerait la connaissance dans le passé alors que l'expérience permettrait l'ouverture sur l'avenir. La

pensée active devient alors l'instrument indispensable de la connaissance et cette connaissance se situe dans l'action et non hors de l'action (Dewey, 1963). La connaissance n'est pas « l'acte d'un spectateur se tenant en dehors de la scène naturelle et sociale, mais l'acte d'un participant » (Dewey, 2008, p. 212). L'acquisition de connaissances devient alors un processus où l'«expérience est une transaction au cours de laquelle un organisme s'adapte à un environnement qu'il transforme » (Deledalle, 1967, p. 521). Ainsi, « dans la conception deweyenne, l'expérience c'est la vie même. Elle est à la fois passée, présente et future. Elle s'inscrit résolument dans le temps, dans une continuité: le continuum expérimental » (Dufresne, 2014, p. 50).

Selon Dewey (1916), la vie est expérience et, de ce fait, apprentissage. Par conséquent, «*Education is not preparation for life; education is life it self*» [L'éducation n'est pas une préparation à la vie, l'éducation est la vie elle-même] (Dewey, 1916, p. 239). De ce fait, les stages qui favorisent des expériences diverses ancrées dans la réalité de la vie scolaire placent les stagiaires en situation d'expérience recelant de grandes possibilités d'apprentissage en EAV, du fait du potentiel de signifiante que la réalité de la vie scolaire offre et du fait que l'accompagnement en contexte de stage permet un soutien du processus d'adaptation aux divers changements, comme le soulève Dufresne (2014).

Les stagiaires en formation initiale à l'enseignement qui entrent en relation avec l'environnement scolaire se retrouvent en situation d'expérience. Le rôle de la personne superviseuse peut être défini comme étant de les aider à maintenir leur

équilibre, ou à en créer un nouveau, les accompagnant dans leur réflexion sur cette expérience. La personne superviseuse les supervise dans leur pratique en constante évolution pour les soutenir dans cette exigence d'adaptation continuelle aux changements. (Dufresne, 2014, p. 50)

Dans un contexte de formation, l'expérience se voit alors accompagnée et devient de ce fait un construit, une transformation de l'expérience. Cette transformation de l'expérience s'inscrit dans le cycle d'apprentissage expérientiel comme Kolb (1984) l'a précisé à la suite des travaux de Dewey.

4.2.2 Le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb

Les travaux de Kolb (1984) ont été élaborés dans le prolongement de la vision de Dewey et reposent sur l'expérience réfléchie de l'apprentissage que Kolb (1984) nomme « apprentissage expérientiel ». Le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) repose sur un processus en spirale comportant quatre phases : l'expérience concrète où l'apprenant s'immerge dans l'action; l'observation réflexive où l'apprenant se questionne, « enquête³² » au sens de Dewey; la conceptualisation abstraite où l'apprenante, l'apprenant généralise en se référant à des principes, règles, modèles; l'expérimentation active où l'apprenant transfère ses connaissances en déduisant des implications pratiques

³² L'apprenant devient alors « enquêteur du réel ». Une reconstruction de l'expérience est alors l'ultime voie pour approcher la réalité et mener à la découverte. Les sensations y jouent alors le rôle d'incitatifs visant l'acte d'enquête qui doit se terminer en connaissance. Les sens sont alors à la source de cette connaissance s'il y a investigation menant vers une compréhension des diverses sensations (Dewey, 2003).

(Kolb, 1984). Comme l'illustre la figure 2 suivante, le cycle de l'apprentissage expérientiel forme des boucles répétitives jusqu'à ce que l'individu considère le problème résolu (Kolb, 1984).

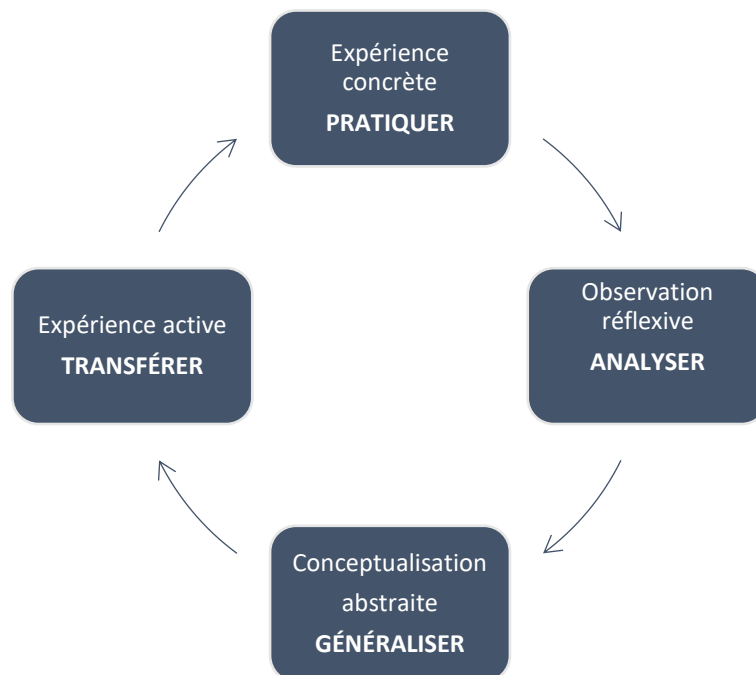


Figure 2. Le cycle de Kolb (1984)

Chevrier et Charbonneau (2000), dans le prolongement des travaux de Coleman (1976), ont défini le concept de l'apprentissage expérientiel en précisant que, lors de l'expérience, « l'apprenant, au lieu de chercher à comprendre et à assimiler une information verbale et écrite, doit pouvoir donner un sens à ce qu'il a vécu et construire des connaissances qui lui sont utiles » (Chevrier et Charbonneau, 2000, p. 287).

Ce pouvoir de donner du sens requiert l'intégration d'une réflexion supportée par un processus réflexif tel que défini par les travaux de Schön (1994) portant sur la pratique réflexive.

4.2.3 *Dans la pensée de Schön*

La notion d'apprentissage expérientiel, s'inscrivant dans un cycle conceptualisé par Kolb (1984), en association avec l'approche réflexive de Schön (1994), est au cœur de la composante de la formation pratique. En effet, « le processus de réflexion en cours d'action et sur l'action qui permet aux praticiens de bien [s'adapter] dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit de valeurs » (Schön, 1994, p. 77) est au centre des apprentissages réalisés dans l'expérience dont ceux réalisés lors des stages.

Selon Boutet et al. (2016) l'apprentissage des stagiaires ne peut avoir lieu qu'avec une certaine activité réflexive (Schön, 1994).

L'activité réflexive de l'enseignant le conduit à de nouvelles compréhensions des situations rencontrées. Même lorsqu'elle s'appuie sur des résultats de recherche, la réflexion professionnelle joue avant tout un rôle de reconstruction de l'expérience, qui peut éventuellement conduire à une transformation de la pratique. (Boutet et al., 2016, p. 199)

Cette activité réflexive peut être étayée par un accompagnement de la part des actrices et acteurs impliqués dans les stages dont les personnes enseignantes associées et les superviseuses. Et c'est justement par cet accompagnement que l'expérience et la réflexivité sont susceptibles de donner naissance à des apprentissages pouvant perdurer sur le long terme. Le contexte de la formation pratique offre davantage d'opportunités pour accompagner les apprenantes et les apprenants dans leurs apprentissages dont le développement de leur capacité réflexive. C'est pour cette raison que nous considérons le contexte de la formation pratique comme étant un contexte hautement favorable pour les apprentissages en EAV. De plus, le contexte de stage par la proximité qu'il permet entre les principales actrices et principaux acteurs impliqués, offre une opportunité de développer des liens significatifs favorables aux apprentissages et propices à une réflexion collective partagée de l'expérience (Chaubet, 2013). De ce fait, la supervision qui est offerte lors des stages détient un rôle central. La partie qui suit présente des précisions à ce sujet.

4.3 La supervision de stage en FIE

Maintes définitions du terme supervision coexistent (Rousseau et St-Pierre, 2002). Certaines définitions mettent l'accent sur un certain contrôle, sur la gestion et sur l'évaluation alors que d'autres ont comme axes le soutien et l'autonomie (Harris, 1998).

Par exemple, la supervision de stage en enseignement serait selon Villeneuve (1994), une démarche prenant place à travers des échanges constructifs qui

favorisent l'analyse réflexive, l'autonomie et le développement de compétences professionnelles (Villeneuve, 1994).

Selon, Truffer Moreau (2008), la supervision permettrait de soutenir la personne stagiaire dans le développement de capacités d'analyse du processus d'enseignement.

« c'est-à-dire : examiner des faits réels observés de manière détaillée, les analyser, les interpréter afin de prendre des décisions de régulation » (Truffer Moreau, 2008, p. 11). De plus, la supervision permettrait de partager un feedback objectif sur l'état actuel des pratiques de la personne stagiaire afin de l'aider à résoudre des problèmes d'enseignement, de développer des stratégies d'enseignement efficaces et d'évaluer le stage réalisé (Truffer Moreau, 2008).

Par ailleurs, selon Van Nieuwenhoven et Colognesi (2017), la supervision serait principalement un dispositif d'accompagnement de la personne stagiaire pour la soutenir dans la réalisation de son stage et dans le processus de coévaluation de celui-ci (Maes, Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2020; Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2017). De plus, selon Caron et Portelance (2017), la supervision jouerait un rôle primordial au regard de l'articulation de la théorie et de la pratique et se traduirait dans les compétences des personnes accompagnées (stagiaires) ainsi que dans les compétences des personnes qui les accompagnent (personnes enseignantes associées et superviseuses de stage).

Hors, on retrouve dans certains travaux dont ceux de Boutet (2016b) une vision non normative de la supervision, donc qui ne s'inscrit pas dans une « conception traditionnelle de la supervision comme activité de contrôle de la qualité d'une pratique au regard des normes d'une institution » (Boutet, 2016b, p. 160) mais plutôt dans une démarche d'accompagnement de l'affirmation de l'identité professionnelle des stagiaires ainsi que de leur capacité de reconstruire dans leur pratique les propositions théoriques des cours (Boutet, 2016b).

Selon cette conception, la supervision ne doit pas ajouter des normes universitaires aux exigences que le milieu scolaire fait déjà aux stagiaires; elle doit plutôt se fixer comme objectif de soutenir les futurs enseignants dans la difficile intégration de leur formation au carrefour des multiples propositions didactiques et pédagogiques qui leur sont faites à l'université et des nombreux conseils pratiques qui leur sont fournis en milieu scolaire.
(Boutet, 2016b, p. 160)

Cette conception de Boutet (2016b) en complémentarité des travaux de Maes, Van Nieuwenhoven et Colognesi (2020) et de Van Nieuwenhoven et Colognesi, (2017), représentent les principales conceptions de la supervision retenues dans le cadre de cette thèse.

Dès lors, l'accompagnement lors des stages devient incontournable pour accompagner le futur personnel enseignant dans la réalité du terrain lors des stages dans ce « complexe espace réflexif créé par la tension qui se construit dans l'alternance cours-stages » (Boutet, 2016b, p. 161), notamment, l'accompagnement par les personnes enseignantes associées ainsi que par les personnes superviseuses de stage pour favoriser l'intégration de l'EAV à la pratique du futur personnel enseignant lors des stages.

4.3.1 L'accompagnement des stagiaires en FIE

La triade classique impliquée dans la supervision des stages en enseignement au Québec se compose de la personne stagiaire³³, de la personne enseignante associée³⁴ ainsi que de la personne superviseuse de stage³⁵ (Gouvernement du Québec, 2001, 2008, 2020). Parce que les stages en enseignement représentent une occasion de vivre l'acte d'enseigner dans toute sa complexité (Gouvernement du Québec, 2008) et qu'il représente un point de croisement entre la pratique réflexive et l'expérience de la prise en compte de cette complexité sur le terrain (Altet, Desjardins, Etienne, Paquay et Perrenoud, 2013; Boutet et

³³ La personne stagiaire en enseignement est un apprenti enseignant principal acteur de sa formation en quête de son autonomie professionnelle (Gouvernement du Québec, 2008).

³⁴ La personne enseignante associée est celle qui doit accompagner la personne stagiaire : dans un suivi ajusté et codéfini avec la personnes stagiaires pour favoriser la mise en œuvre de son projet, dans l'atteindre de ses objectifs personnels, dans la régulation de ses pratiques, dans l'évaluation de ses compétences (Van Nieuwenhoven, et Colognesi, 2015).

³⁵ La personne superviseuse de stage est celle : qui accompagne de la personne stagiaire sur le terrain notamment en lui offrant du feedback et un suivi au stage (coévaluation et attribution de note finale); qui agit comme personne médiatrice lors des situations de tensions entre la personne stagiaire et la personne enseignante associée; qui agit à titre de personne-ressource pour la personne stagiaire et la personne enseignante associée (Gervais et Desrosiers, 2005).

Villemin, 2014; Boutet et al., 2016; Van Nieuwenhoven et Labeau, 2010) la supervision pédagogique offre des possibilités d'accompagner les personnes stagiaires en FIE dans ces perspectives.

Bien que la contribution de la part des personnes enseignantes associées pour accompagner les stagiaires dans la réalisation de leur stage est reconnue comme étant centrale (Boutet et Rousseau, 2002; Desbiens et al., 2019), notamment pour leur contribution à la médiatisation de la relation de la personne stagiaire à la réalité de la profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2008), les personnes superviseuses de stage jouerait un rôle clé pour favoriser le développement de la réflexivité et de la prise de conscience de liens entre les contenus théoriques et les contenus pratiques présents dans les cours et stages (Altet et al. 2013; Boutet et Villemin, 2014; Boutet et al., 2016; Van Nieuwenhoven et Labeau, 2010).

Diverses conceptions au regard de l'accompagnement coexistent pour accompagner (Paul, 2009). À l'instar des travaux de Paul (Paul, 2004, 2009, 2016) portant sur le concept d'accompagnement, l'acte d'accompagner dans le cadre de cette recherche est :

se joindre à quelqu'un [...], pour aller où il va [...], en même temps que lui : à son rythme, à sa mesure, à sa portée. Tel est le principe de base : l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est. (Paul, 2009, p. 62-63)

Ainsi, l'accompagnement offert de la part des personnes superviseuses de stage et enseignantes associées inclurait trois dimensions, soient : la dimension relationnelle (exemple : relation bienveillante favorable au climat de confiance), la dimension spatiale (exemple : partir de l'endroit où se situe la personne stagiaire pour aller dans la direction et la destination qu'elle souhaite aller), la dimension temporelle (exemple : avancer au rythme de la personne stagiaire) (Paul, 2004, 2009, 2016; Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2017). Ces trois dimensions se traduiraient selon Paul (2004) par trois postures chez les personnes accompagnatrices celles : d'escorter, de guider et de conduire la personne stagiaire selon les trois dimensions nommées ci-haut.

Ces trois dimensions représentent la conception de l'accompagnement de la part des personnes enseignantes associées et superviseuses de stage qui est retenue dans le cadre de cette thèse pour accompagner le développement de savoirs (savoirs, savoir-être, savoir-faire) liés à l'EAV lors des stages.

4.3.2 Typologie des savoirs à accompagner

Bien que de multiples typologies de savoirs coexistent (Parent et Jouquan, 2015) la typologie retenue dans le cadre de la présente recherche est la typologie savoir, savoir-faire, savoir-être. Développée par des éducateurs anglo-saxons dans les années 70, cette typologie correspond aux domaines de développement cognitif, psychomoteur et affectif (Parent et Jouquan, 2015). De manière plus spécifique, le savoir est « assimilé à la catégorie des connaissances déclaratives » (Parent et Jouquan, 2015, p. 104), le savoir-faire est

« employé pour désigner une variété de connaissances d'action, les connaissances procédurales, formulées sous une forme productionnelle » (Parent et Jouquan, 2015, p. 104) et le savoir-être est « formulé également sous forme productionnelle qui correspond à la capacité de mettre adéquatement en œuvre le savoir et le savoir-faire dans un contexte donné » (Parent et Jouquan, 2015, p. 104).

Cette typologie souvent associée au concept de compétence professionnelle dont celle en enseignement (Roegiers et De Ketele, 2001; Parent et Jouquan, 2015) est celle qui est retenue dans le cadre de la présente recherche et cela bien que cette typologie ait été précisée par certains dont De Ketele (2013) qui propose les savoir-redire pour désigner les connaissances déclaratives, les savoir-faire pour désigner les habiletés et capacités, et les savoir-être pour désigner les habitudes intériorisées et les dispositions en contexte (De Ketele, 2013). La justification de ce choix est présenté dans le cadre méthodologique de cette thèse.

Pour arriver à favoriser le développement de savoirs dans le cadre de la présente recherche, l'accompagnement des personnes stagiaires par les personnes enseignantes associées et superviseuses de stage doit nécessairement s'inscrire dans un écodispositif favorable à l'intégration de l'EAV recherchée. La partie suivante présente les assises théoriques sur lesquelles repose notre conception d'un écodispositif.

5. NOTION D'ÉCODISPOSITIF D'INTÉGRATION DE L'EAV

La notion d'écodispositif présente dans cette thèse n'est pas étrangère à celle de dispositif. En effet, à l'instar de la notion de dispositif, la notion d'écodispositif implique un entre-deux c'est-à-dire celui qui est présent : entre liberté et contrainte, entre réalité et imaginaire, entre sujet et objet (Peeters et Charlier, 1999). Ainsi la notion d'écodispositif rejoint cet aspect de la conception de dispositif proposée par Peeters et Charlier (1999) qui met de l'avant la mise en relation de ces entre-deux comme élément clé.

Par ailleurs, la notion d'écodispositif rejoint également la définition de dispositif qu'Albero (2010a) propose, soit celle qui « englobe les lieux, les méthodes et l'ensemble fonctionnel des acteurs et des moyens mobilisés en vue d'un objectif » (Albero, 2010a, p. 1). Trois dimensions sont implicites à cette définition, selon Alberto (2010b) pour qui la notion de dispositif impliquerait une approche ternaire mettant en interaction : l'idéal, le fonctionnel de référence et le vécu.

le dispositif idéal en tant que projet fondateur qui oriente en permanence, souvent de manière implicite, l'activité des responsables et de certains intervenants ; le dispositif vécu par les acteurs dans sa mise en œuvre effective sur le terrain, selon les contextes spécifiques, les dispositions et les compétences ; le dispositif fonctionnel de référence, base commune de règles

formelles et de cadres pratiques à partir desquels se mènent les négociations et se prennent les décisions. (Albero, 2010b, p. 67)

Ces dimensions seraient également intrinsèques à la notion de dispositif puisque le concept d'écodispositif se veut une continuité de la notion de dispositif. Conséquemment, il s'inscrirait également en continuité du type 6 dans la « typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur » de Burton et al. (2011, p. 81).

Type 1. Dispositif centré enseignement et acquisition de connaissances

Type 2. Dispositif centré enseignement mettant à disposition des ressources multimédias

Type 3. Dispositif centré enseignement mettant à disposition des outils d'interaction

Type 4. Dispositif centré enseignement tendant vers le support à l'apprentissage

Type 5. Dispositif ouvert centré apprentissage

Type 6. Dispositif ouvert centré apprentissage soutenu par un environnement riche et varié

Pour arriver à favoriser l'intégration recherchée dans le cadre de la présente recherche, l'accompagnement des personnes stagiaires par les personnes enseignantes associées et personnes superviseuses de stage doit nécessairement s'inscrire dans un dispositif favorable à cette intégration. Plus précisément il doit s'inscrire dans un écodispositif parce qu'il repose, principalement sur l'éveil d'une conscience écologique³⁶ ainsi que sur la prise en compte de la complexité que de tels dispositifs impliquent,

³⁶ Reconnaissance de la diversité, de l'interconnexion et de l'interdépendance entre les éléments des systèmes de vie. (Pruneau et al., 2017, p. 185).

c'est-à-dire celle du vivant et celle des divers systèmes liés. Ainsi, la notion d'écodispositif pourrait relever d'un possible type 7 de dispositif qui serait non seulement hybride « type 6. ouvert centré apprentissage soutenu par un environnement riche et varié » (Burton et al., 2011, p. 81) mais serait également obligatoirement connecté à l'environnement naturel et la biodiversité, donc possibilité d'un *type 7-ouvert centré apprentissage et accroissement d'une conscience écologique au sens de Pruneau et al. (2017) soutenu par un environnement global (éco-socio-bio-physique) riche et varié dont l'environnement nature.*

Ainsi, puisque les éventuels écodispositifs d'intégration de l'EAV devront tenir compte des diverses réalités de l'environnement global dans lequel peut évoluer le développement de la citoyenneté tournée vers la viabilité et parce que l'éveil d'une conscience écologique (Pruneau et al. 2017) se situe au cœur de tout dispositif d'intégration de l'EAV, nous retenons l'expression « écodispositif » plutôt que dispositif pour les fins de cette recherche.

6. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Cette recherche s'intéresse de manière générale aux caractéristiques que devrait comporter un écodispositif d'intégration de l'EAV à la pratique du futur personnel enseignant pour développer les savoirs que les citoyennes et citoyens devraient posséder afin d'assurer un avenir viable.

L'objectif général de cette étude est donc de : dégager les caractéristiques projetées d'un écodispositif favorisant l'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire.

Les objectifs spécifiques de cette recherche sont de:

- Dégager les savoirs spécifiques du domaine de l'EAV que devrait comporter un écodispositif d'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.
- Dégager les caractéristiques de l'accompagnement offert par les personnes enseignantes associées et les personnes superviseuses de stage que devrait comporter un écodispositif d'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.

TROISIÈME CHAPITRE : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

PRÉSENTATION

Les assises conceptuelles et théoriques ainsi que les objectifs de notre recherche ayant été précisés, le présent chapitre expose l'ensemble des choix méthodologiques de notre étude.

Ainsi, la nature et les fondements de la recherche sont d'abord présentés afin de circonscrire notre posture de chercheuse. Ensuite, la démarche d'opérationnalisation de la recherche et ses composantes sont décrites. Enfin, les stratégies d'analyse et les considérations éthiques viennent clore ce troisième chapitre.

1. NATURE ET FONDEMENTS DE LA RECHERCHE

Le monde contemporain fait face à des réalités et des phénomènes de plus de plus complexes. De nouvelles voies ont été développées pour prendre en compte cette complexité des phénomènes observés, notamment la recherche collaborative. Possédant des ancrages convergeant vers ceux de la recherche-action tels : « le pragmatisme de Dewey, le changement social de Lewin, le praticien réflexif de Schön » (Morissette, 2013, p. 41), la recherche collaborative vise de manière spécifique « un rapprochement entre le monde de la recherche et celui de la pratique professionnelle, au travers d'une démarche

qui sert l'examen de cet objet en même temps qu'elle est une occasion de développement professionnel pour les participants » (Morissette, 2013, p. 41).

Selon Morissette (2013), alors que la recherche-action vise un changement planifié par tous les partenaires, en recherche collaborative, les partenaires se concertent dans la poursuite de cibles communes sans nécessairement préalablement

déceler ce qu'il conviendrait de changer; c'est plutôt la compréhension en profondeur de l'objet de préoccupation mutuelle qui les mobilise. L'hypothèse sous-jacente est que cette démarche compréhensive va servir le développement professionnel, à titre d'"avantage collatéral", même si cela n'est pas une visée affirmée comme dans le cas de la recherche-action. L'horizon de la recherche collaborative est la construction d'un savoir professionnel qui serait le produit combiné et inédit de ces deux logiques de penser et d'agir, des intérêts et des enjeux des uns et des autres. (p. 41)

Ainsi parce que nous cherchons à intégrer l'EAV à la formation pratique de la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, en tentant de comprendre les diverses réalités des personnes impliquées, afin de favoriser un rapprochement entre la théorie et la pratique sans viser des changements planifiés spécifiques, nous avons retenu la démarche de recherche collaborative pour rencontrer nos objectifs de recherche.

1.1 La recherche collaborative

L'approche collaborative en recherche se traduit sous plusieurs formes et est tributaire de la participation de tous les actrices et acteurs impliqués dans la recherche (Desgagné et Bednarz, 2005; Morissette, 2013; Morissette, Pagoni et Pepin, 2017). Ainsi, la recherche collaborative se déploie souvent en association avec une démarche participative (Desgagné et Bednarz, 2005). Cette dernière, aussi appelée recherche collaborative-participative concède une place importante à l'idée de lier les savoirs théoriques et pratiques notamment en octroyant une place de choix à la voix des personnes praticiennes afin de produire un certain savoir lié à leur pratique (Couture, Bednarz et Barry, 2007).

De ce fait, dans le cadre de notre recherche, la démarche de recherche collaborative nous est apparue comme étant une avenue adéquate puisque notre volonté était de coconstruire des savoirs qui relient les savoirs théoriques et pratiques selon les diverses réalités comme le propose Anadòn (2007).

Il faut préciser que la démarche de recherche dans laquelle nous inscrivons notre recherche ne vise pas unilatéralement un changement dans les pratiques professionnelles mais vise plutôt à comprendre et à prendre en compte les réalités éducatives des personnes en explorant des pistes d'intégration de l'EAV à la formation pratique de la formation initiale du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire. Dans notre cas, les actrices et acteurs qui participent habituellement à des expériences de formation pratique

sont : des personnes stagiaires, des personnes enseignantes associées, des personnes superviseuses de stage ainsi que des personnes formatrices en EAV.

De surcroît, parce qu'elle invite tous les actrices et acteurs de la recherche à participer à certaines étapes de la recherche et qu'elle invite à partager leur réflexion de manière individuelle et collective, elle suppose un caractère hautement participatif. Plus fondamentalement, cette étude s'inscrit dans une démarche de recherche collaborative-participative, qui suppose un regard critique du fait qu'elle place les personnes participantes en situation de coformation et les conduit à une coconstruction de savoirs utiles à l'intégration de l'EAV se situant à la croisée « des logiques et enjeux de la communauté des chercheurs et de celle des praticiens » (Morissette et al., 2017, p. 12).

1.2 Fondements de la recherche

La recherche s'appuie sur divers fondements épistémologiques et axiologiques. Leurs variations sont tributaires du type de recherche menée et de ses visées. La recherche collaborative par exemple interpelle des fondements qui se démarquent au regard de l'implication des actrices et acteurs, du rapport au(x) savoir(s) et de leur création ainsi que de l'actualisation des valeurs. La partie qui suit en brosse un portrait général.

La perspective épistémologique des recherches participatives dont les recherches collaboratives place les savoirs produits sous une réalité coconstruite entre les chercheuses, chercheurs et les différents actrices, acteurs. Les savoirs produits sont variables et sont

fondés sur la subjectivité et l'intersubjectivité des différents personnes actrices (dont les chercheuses et chercheurs). La ou les personnes chercheuses ne peuvent travailler seules à la construction des savoirs dans ce type de recherche. La collaboration, impliquant une coconstruction des savoirs ainsi qu'un partage de valeurs, y est essentielle (Bourassa et al., 2007).

La recherche collaborative reconnaît le potentiel de l'expérience et de l'action car les personnes praticiennes ne sont pas considérées comme devant appliquer un savoir savant mais plutôt comme des coproducteurs de savoirs (Bourassa et al., 2007). Ainsi, ils peuvent produire des savoirs pouvant nourrir à la fois les théories et les pratiques au même titre que les personnes chercheuses impliquées dans ce type de recherche. En effet, le principe épistémologique de ce type de recherche exige que l'analyse des informations recueillies soit effectuée avec les actrices et acteurs de terrain dans l'optique d'une théorisation coconstruite de la pratique et d'une vision plus globale et plus signifiante (Sauvé, 2006; Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2014). Conséquemment, les divers actrices et acteurs de notre recherche ont été invités à collaborer selon leurs disponibilités en effectuant une lecture des résultats préliminaires de recherche et en partageant leurs commentaires et suggestions par écrit sur support informatique. Toutefois aucune personne participante n'a participé à cette étape par contrainte de temps.

Les savoirs produits dans ce type de recherche sont des savoirs situés puisqu'ils impliquent des contraintes : spatiales, temporelles, financières, matérielles,

organisationnelles, politiques, etc. (Anadòn et Savoie-Zajc, 2007). Ces savoirs produits ne peuvent donc prétendre à l'universalité mais ils peuvent permettre une plus grande compréhension « d'autres habitus et inspirer d'autres pratiques » (Anadòn et Savoie-Zajc, 2007, p. 18) et ils peuvent surtout apporter des changements importants dans le développement humain (Baron, 2007a, 2007b).

Par ailleurs, sous l'aspect axiologique de la recherche collaborative, la réalité a besoin d'être interrogée et critiquée pour en saisir les valeurs sous-jacentes. Il faut également en coconstruire une compréhension partagée. La recherche d'élaboration de sens est au cœur de l'aspect axiologique de ce type de recherche. Précisons que, dans ce type de recherche, l'exploration des savoirs issus de l'expérience pratique est centrale car elle peut favoriser les apprentissages transformationnels (Baron, 2007a).

Cependant, même si l'émancipation et l'épanouissement des actrices et acteurs de notre recherche était une destination plausible, c'est surtout une contribution à la transformation des pratiques d'intégration de l'EAV des personnes participantes par une coformation qui s'avère possible. Notons cependant que cet aspect demeure limité au regard de la présente étude puisque les contraintes de temps ne permettaient pas d'en évaluer les retombées sur leur développement de savoirs ou l'intégration dans les pratiques.

1.3 Typologie de la recherche collaborative retenue

Les travaux de Pilon (2012) ont permis de dresser une typologie des recherches collaboratives reprenant de manière plus synthétique, les principales caractéristiques des fondements que nous avons exposés dans la précédente partie. Cette typologie nous permet de situer notre recherche, de préciser la posture des personnes impliquées ainsi que de situer le type d'accompagnement qu'elle sous-tend. Le tableau 3 représentant cette typologie en présente un bref portrait (Pilon, 2012).

Tableau 3. Typologie des recherches collaboratives selon Pilon (2012)

| TYPLOGIE | CARACTERISTIQUES |
|--|---|
| Recherche collaborative intimiste (Accompagnement individuel) | <ul style="list-style-type: none"> -Démarche de recherche à la première personne génère des prises de conscience sur les enjeux relationnels et parfois existentiels au cœur des pratiques. -Nécessite un accompagnement soutenu pour aider la personne à faire face à ce qui pourrait limiter sa progression. -Suscite des transformations plus profondes. -Permet de décrire des pratiques d'accompagnement du changement propres à chaque personne praticienne et de théoriser sur celles-ci (ouvre la voie sur des thèmes de recherche plus existentiels). |
| Recherche collaborative de proximité (Accompagnement individuel et collectif-groupe restreint) | <ul style="list-style-type: none"> -Est structurée autour de rencontres de groupe où, chaque membre du groupe soumet un moment ou une situation psychosociale issue de sa pratique. -Les membres du groupe sont des cochercheurs ayant recours aux savoirs d'expériences des personnes praticiennes et non pas aux savoirs théoriques élaborés par des scientifiques. -Démocratisation par la valorisation des savoirs d'expérience des personnes praticiennes et leur mise à contribution dans l'acquisition de nouvelles connaissances et dans le renouvellement des pratiques psychosociales. -Les résultats issus des discussions entre les différents personnes entraînent des transformations à la fois sur les pratiques individuelles et collectives. |
| Recherche collaborative communautaire (Accompagnement de grand groupe-communauté /organisation) | <ul style="list-style-type: none"> -Plus grand nombre de personnes (organisations ou des communautés). Plus d'une cinquantaine de personnes peuvent être concernées à un moment ou l'autre de la démarche de recherche. -Vise le renouvellement des pratiques (aspects macrosociaux de la problématique). Implique surtout les pratiques sociales. |

1.4 Posture de la personne chercheuse en recherche collaborative

La nécessité de situer notre vision de la recherche collaborative et notre posture de chercheuse au regard de celle-ci apparaît incontournable, parce que les référents théoriques de ce type de recherche se multiplient maintenant depuis près de vingt ans, ajoutant de nouvelles facettes au prisme de la recherche collaborative qui sont de plus en plus nombreuses, voire diffractées (Morissette et al., 2017).

Notre vision rejoint l'idée d'un processus de rapprochement entre le monde de la recherche et celui des pratiques professionnelles passant par une exploration qui devient source de développement professionnel comme proposé par Desgagné, (2007) et Morissette (2013). Elle rejoint également la vision de Bourassa (2013) à savoir qu'il n'y a pas de conception universelle et unique de la recherche collaborative car « chaque chercheur la vit de façon différente à partir de ce qu'il est comme personne » (Bourassa, 2013, p. 184).

Par ailleurs, nous reconnaissons à l'instar de Bourassa, Bélair et Chevalier (2007), que la réflexion joue un rôle central dans la recherche collaborative pour conforter l'auto-formation ainsi que pour favoriser une forme d'*empowerment* puisque celle-ci implique une réflexion dans l'action et sur l'action négociée avec autrui et aussi parce qu'elle repose :

d'une part sur un engagement social (*empowerment*), ce que Freire (1991) appelle *l'action culturelle de la liberté*, pour contester le monde par une action transformationnelle, et d'autre part, sur un travail pour mieux lier savoirs et actions. En tant que recherche participative, la recherche collaborative repose sur une relation réciproque où chacun a besoin de l'autre. (Bourassa et al., 2007, p. 5)

De plus, parce que notre recherche interroge non seulement les pratiques professionnelles mais également les valeurs et croyances des personnes impliquées, nous sommes d'avis que tous ces derniers, dont la chercheuse, se doivent de développer une écoute sensible comme le propose Barbier (1996).

Il s'agit d'un "écouter/voir" qui emprunte très largement à l'approche rogérienne en sciences humaines, [...] L'écoute sensible s'appuie sur l'empathie. Le chercheur doit savoir sentir l'univers affectif, imaginaire et cognitif de l'autre pour comprendre de l'intérieur des attitudes et les comportements, le système d'idées, de valeurs, de symboles et de mythes [...] L'écoute sensible reconnaît l'acceptation inconditionnelle d'autrui. Il ne juge pas, il ne mesure pas, il ne compare pas. Il comprend sans pour autant adhérer aux opinions ou s'identifier à l'autre, ce qui est énoncé ou pratiqué. L'écoute sensible affirme la congruence du chercheur. Celui-ci communique ses émotions, son imaginaire, ses interrogations, ses ressentis. Il est "présent". (p. 1)

À cet égard, il est connu que la posture de la personne chercheuse dans une démarche de recherche collaborative exige une implication à part entière de cette dernière. Elle devient une personne actrice au même titre que les personnes participantes et elle se doit de partager le pouvoir et de s'adapter aux exigences de cette posture aux multiples facettes (Anadòn, 2007; Bourassa, 2013; Heron et Reason, 1997). La complexité de cette posture tient aux différents rôles que doit tenir la personne chercheuse tout au long de la recherche. Selon Bourassa (2013) cette complexité tient au fait que la personne chercheuse se doit d'assurer une présence à l'autre en faisant preuve d'empathie; elle doit être sensible aux réactions émotives de chaque personne participante comme aux siennes; elle doit voir à la progression des membres du groupe en endossant à l'occasion le rôle de personne formatrice et de conseillère; et dans les situations délicates, elle peut aussi jouer le rôle de personne médiatrice entre les membres du groupe (Bourassa, 2013).

Selon Bourassa (2013), dans l'idéal, la posture de la personne chercheuse impliquée dans un processus de recherche collaborative devrait se caractériser par une perspective systémique, par le pilotage, la stimulation de la réflexivité et de l'innovation, par l'exploitation de sa propre expérience et de ses connaissances, ainsi que par la recherche d'un idéal tout en réalisant le possible. Les caractéristiques de notre posture dans la démarche de cette recherche ayant été présentées, l'articulation pragmatique de cette étude sera exposée au regard de son opérationnalisation dans la section suivante.

2. OPÉRATIONNALISATION DE LA RECHERCHE

Mettre en action une recherche exige une planification, une organisation ainsi qu'une préparation minutieuse de chacune des étapes de sa réalisation. Cette partie de chapitre correspond donc à la phase de planification des étapes de notre recherche et s'attarde à en présenter, de manière plus précise, les contenus. Ainsi cette partie traite: de l'approche interprétative de recherche, du choix et des profils des personnes participantes, des méthodes de collecte de donnée, des instruments, du type de données recueillies ainsi que de la démarche d'analyse effectuée.

2.1 L'approche interprétative

À la lumière des réalités et des conceptions des différentes personnes participantes à cette recherche, nous tentions de dégager et comprendre les différentes caractéristiques projetées que pourrait contenir un écodispositif d'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Ainsi, nous tentions de manière spécifique de comprendre les significations que les personnes cochercheuses accordent aux diverses caractéristiques de l'écodispositif afin de bien les circonscrire. La subjectivité des actrices et acteurs a donc été mise à contribution pour répondre aux objectifs de recherche. L'approche interprétative fait place aux modes de construction du sens reposant sur les perceptions des actrices et acteurs au regard des phénomènes étudiés, des diverses réalités et à travers les diverses interactions entre tous les personnes impliquées dans la recherche (Anadòn, 2000). De plus, l'approche interprétative met en relation des données complexes, flexibles, sensibles au contexte social

et culturel dans lequel elles sont produites (Anadón et Savoie-Zajc, 2009). Par ailleurs notre posture méthodologique impliquait une visée compréhensive car elle

postule également la possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme (principe de l'intercompréhension humaine). L'approche compréhensive comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d'un effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux étudiés sont porteurs. Cet effort conduit, par synthèses progressives, à formuler une synthèse finale, plausible socialement, qui donne une interprétation " en compréhension " de l'ensemble étudié. (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 40)

Nous sommes d'avis que cette posture était un choix logique au regard de l'orientation de notre recherche car elle tendait vers la coconstruction de savoirs en EAV par une compréhension des diverses réalités des personnes participantes pour favoriser l'intégration recherchée.

2.2 Les personnes participantes à la recherche

Cette recherche a misé sur la participation de personnes possédant une expérience liée à l'EAV (exemples: implication dans une organisation, participation à des projets, formations spécifiques, etc.) et possédant également une expérience d'implication en FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire telle qu'il est précisé plus loin. Nous

avons choisi ces deux éléments comme critères transversaux à toutes les personnes participantes de notre étude. Le choix de ces critères repose sur les trois aspects suivants:

- mettre en relation des savoirs reposant sur des expériences liées à l'EAV afin de favoriser une exploration et une compréhension exhaustive des divers savoirs en EAV et du contexte de formation dans lequel leur développement sera visé pour rencontrer nos objectifs de recherche;

- optimiser les temps d'échange lors de la collecte de données en évitant le plus possible les situations de réactance³⁷ face à une trop grande demande d'appropriation des savoirs en EAV afin de rencontrer nos objectifs de recherche dans les délais institutionnels;

- s'assurer que les personnes participantes possèdent une certaine expérience pratique en EAV pour qu'ils soient en mesure de témoigner de la pertinence des contenus mis de l'avant lors de la collecte de données sans avoir recours uniquement aux savoirs de la chercheuse afin de rencontrer les objectifs de recherche.

En somme, ces éléments assuraient la possibilité de décrire les caractéristiques d'un écodispositif d'intégration de l'EAV à la formation du futur personnel enseignant en mettant en relation des propos et expériences en EAV issus de savoirs théoriques certes,

³⁷ Réaction reposant sur le fait d'éliminer ou de menacer la liberté d'action d'un individu (Brehm, 1966).

mais aussi pratiques. La confrontation des résultats de cette étude à des savoirs homologués est envisagée dans le chapitre 4 de cette thèse.

Les personnes impliquées dans le cadre cette étude, ont été regroupées de manière à former deux groupes comme nous l'exposons de manière plus détaillée dans le tableau 4 de la page suivante. Le tableau 4 présente aussi les outils de collecte de données liés à chacun des groupes de personnes participantes.

Pour effectuer le recrutement des personnes participantes, les personnes responsables des organisations suivantes ont été contactées afin de leur partager un message pour inviter leurs membres à participer sur une base volontaire : Pacte2D de l'Université de Sherbrooke, Réseau des établissements verts Brundland (EVB-CSQ), Centre universitaire de Formation en Environnement de l'Université de Sherbrooke (CUFE), programme de FIE du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke, programme de FIE du baccalauréat en éducation préscolaire et à l'enseignement primaire de l'UQÀM.

Tableau 4. Personnes participantes, critères de recrutement et outils de collecte de données

| PARTICIPANTS | | CRITÈRES DE RECRUTEMENT | OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES |
|-----------------|---|---|--|
| Groupe A | Experts en EAV : -Cinq experts en EAV | Personnes possédant une expérience spécifique (+ de cinq ans) en formation en EAV (ayant déjà offert des activités de formation en EAV à des intervenants à l'éducation préscolaire ou à l'enseignement primaire) | Un entretien individuel |
| | | | Un forum de coconstruction de connaissances en ligne |
| Groupe B | Praticiens-Acteurs principaux impliqués en formation pratique de la formation initiale à l'enseignement à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire: -Cinq stagiaires -Une enseignante associée -Deux superviseures de stage | Personnes se reconnaissant un intérêt important pour l'EAV (être ou avoir été engagés dans des actions dans le domaine de l'EAV ou avoir suivi des cours en EAV) : -Dans le cas des personnes stagiaires, elles devaient avoir une expérience de stage récente (deux ans et moins) en formation initiale à l'enseignement à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire -Dans le cas des personnes enseignantes associées et des personnes superviseures, elles devaient avoir plus de deux ans d'expérience en accompagnement de stagiaires en formation initiale à l'enseignement à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire | Deux entretiens de groupe |
| | | | Un forum de coconstruction de connaissances en ligne |

Les organisations ci-haut mentionnées ont été sélectionnées pour leur implication reconnue en EAV ainsi que leurs liens avec la composante pratique de la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Précisons qu'un message d'invitation

(voir annexes A et B) a été envoyé aux membres des organisations selon les deux profils de personnes participantes (groupe *A-expert* et *B-praticien*) :

-Groupe *A-expert*: personne ayant une expérience spécifique de plus de cinq ans en formation en EAV (ayant déjà offert des activités de formation en EAV à des intervenantes, intervenants en éducation préscolaire ou en enseignement primaire).

-Groupe *B-praticien*: personne stagiaire se reconnaissant un intérêt pour l'EAV et ayant une expérience de stage récente (moins de deux ans) en FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.

-Ou être une personne enseignante associée ou superviseuse de stage: se reconnaissant un intérêt pour l'EAV et posséder une expérience de plus de deux ans en accompagnement de stagiaires en FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.

Pour éviter les situations de conflits d'intérêts, les étudiantes et étudiants pouvant être de potentiels stagiaires de la chercheuse principale n'ont pas été invités à participer à l'étude. Notons également que nous nous sommes assurée que les personnes participantes ne pouvaient occuper un poste les mettant en posture d'autorité par rapport à d'autres personnes participantes (exemple : personne stagiaire et superviseuse du même programme de la même université). Par ailleurs, bien qu'il aurait été possible d'inviter des personnes didacticiennes et des directions de programme œuvrant dans les programmes ci-haut mentionnés à participer à cette étude, l'invitation n'a pas été envoyée dans les départements

de didactique ou au personnel de direction. En effet, bien que nous reconnaissons le potentiel de contribution de ces personnes, nous avons réservé leur contribution pour nos travaux de recherche ultérieurs afin de pouvoir les inscrire en complémentarité.

De manière plus précise, 13 personnes participantes ont participé sur une base volontaire à la présente étude. Huit à titre de personnes *praticiennes* et cinq à titre personnes *expertes*.

Huit personnes *praticiennes*

- Cinq stagiaires (du stage 1 au stage 4) provenant des programmes de baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke et de l'UQÀM
- Une personne enseignante associée retraitée
- Deux personnes superviseuses de stage de la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire retraitées

Cinq personnes *expertes*

- Une personne conseillère pédagogique impliquée dans l'organisation du réseau EVB-CSQ et dans le programme du baccalauréat à l'enseignement en éducation préscolaire et à l'enseignement primaire de l'UQÀM
- Une personne conseillère pédagogique impliquée dans l'organisation du réseau EVB-CSQ, PACTE2D et dans le programme du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke

- Une personne agente œuvrant pour la fondation Monique Fitz-Back impliquée dans l'organisation du réseau EVB-CSQ et dans plusieurs programmes universitaires dont le programme du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke
- Une personne conseillère EVB impliquée dans l'organisation du réseau EVB-CSQ ainsi que dans les programmes de FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire de l'UQÀM et de l'Université de Sherbrooke
- Une personne chargée de cours du CUFE impliquée dans l'organisation du PACTE2D et dans le programme du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke.

Par la participation de ces cinq dernières personnes participantes que nous nommons *expertes*, il a été possible d'inscrire le processus de coconstruction dans le domaine de l'EAV qui est peu connu en milieu scolaire.

Les personnes participantes *expertes* ont été invitées à participer aux entretiens individuels ainsi qu'au forum de coconstruction de connaissances-[Knowledge Building] car nous avons souhaité que leur expertise au regard de l'EAV soit mise à contribution pour apporter des pistes d'approfondissement, comme il est précisé plus loin.

2.3 Méthodes de collecte de donnée

Puisque l'approche collaborative comporte une double caractéristique qui interpelle la production de connaissances et celle du développement professionnel des actrices et acteurs, l'entretien individuel semi-dirigé, l'entretien de groupe [focus-group] semi-dirigé et le forum de coconstruction de connaissances³⁸ ont été retenus pour notre collecte de données car ils permettent de prélever des données en ce sens. Ils ont été également retenus pour leur potentiel émancipatoire des individus, en raison de la réflexivité qu'ils stimulent et qui peut susciter des prises de conscience et des transformations chez les interlocutrices et interlocuteurs (Savoie-Zajc, 2009). De plus, dans un souci de triangulation des données, un journal de bord qui est présenté dans la section portant sur les instruments de collecte de données a été complété par la chercheuse.

2.4 Déroulement et instruments de la collecte de données

Comme le choix méthodologique central de notre recherche était de faire interagir personnes praticiennes ayant différentes expériences et personne chercheuse afin de rencontrer nos objectifs de recherche, nous avons opté pour un processus collaboratif provoqué (Van der Maren, 2004) à travers la participation à des ateliers de discussions qui

³⁸ Ce forum avait pour but d'établir une coconstruction de connaissances (reposant sur 12 principes) favorisant un avancement collectif plus qu'un apprentissage individuel (Scardamalia et Bereiter, 2003) et cela même si des apprentissages individuels ont pu avoir lieu « en guise de retombées indirectes » (Allaire et Laferrière, 2013, p. 2). Les 12 principes de la coconstruction de connaissances sont les suivant : évaluation simultanée, ancrée et transformatrice; idées réelles, problèmes authentiques; démocratisation du savoir; intégration des idées débattues et émergence de nouvelles idées; idées perfectibles; utilisation constructive de sources d'autorité; savoir communautaire, une responsabilité collective; démarche épistémologique; avancement symétrique du savoir; diversité des idées; discours transformatif; ubiquité du processus d'élaboration de connaissances. (Allaire et Hamel, 2009, p. 469)

ont été coproposés par la chercheuse et les personnes participantes *expertes* (groupe A) sur une base volontaire et dont les propos ont été recueillis via un forum de discussion en ligne inspiré du *Knowledge Building* (Scardamalia et Bereiter, 1994) plus connus au Québec sous l'expression *coélaboration de connaissances* ou *coconstruction* de connaissances.

Précisons que nous avons pris en compte les réalités des personnes participantes lors du contexte de collecte de données. Ainsi les personnes participantes du groupe A-*expert* ont été informées, lors d'un premier échange contact, des possibilités suivantes : passer l'entretien individuel à l'endroit de leur choix, effectuer l'entretien à un moment plus opportun pour elles, suggérer des ressources pour les ateliers par l'utilisation du courriel et de collaborer à l'élaboration de contenu d'ateliers du forum en ligne de coconstruction de connaissances en présence ou à distance par l'entremise de Skype ou Zoom ou par conférence téléphonique. Par ailleurs, les personnes participantes du groupe B-*praticien* ont été informées lors du premier échange qu'elles étaient invitées à partager leurs disponibilités par un sondage Doodle afin de prendre en compte les meilleurs moments pour effectuer les deux entretiens de groupe et qu'elles pouvaient participer en présence ou à distance par Skype ou visio-conférence.

Dans le but de favoriser la plus grande implication possible de toutes les personnes participantes, nous les avons informées lors des entretiens (individuels ou de groupe) qu'il était possible de participer au forum en ligne de coconstruction de connaissances, selon leurs disponibilités. Nous avons également souligné que leur participation à ces échanges

sur le forum était susceptible de favoriser des contacts positifs avec les diverses actrices et divers acteurs, une collaboration à la coconstruction de nouveaux savoirs scientifiques et le développement de nouveaux savoirs en matière d'intégration de l'EAV en situation de formation pratique en FIE.

Enfin, il faut préciser qu'étant donné que la démarche de recherche collaborative fait place à la prise en compte des réalités du monde de la recherche comme du monde de la pratique, notre stratégie de collecte de données a fait preuve de flexibilité afin de s'harmoniser aux différents contextes des personnes participantes et aux différents besoins au regard du processus de recherche en émergence comme proposé par Anadòn (2007), notamment, en réalisant certains entretiens à distance (trois entretiens individuels réalisés par téléphone, un entretien individuel réalisé par Zoom, deux entretiens de groupe avec deux participantes, par Skype).

Ici, nous présentons : le canevas d'entretien individuel semi-dirigé, le canevas d'entretien de groupe semi-dirigé, la plateforme du Forum de discussions de coconstruction de connaissances ainsi que le journal de bord de la chercheuse.

2.4.1 Le canevas d'entretien individuel semi-dirigé

Nous avons choisi d'effectuer une collecte de données en organisant un entretien individuel pour entrer en contact avec l'univers des personnes participantes de manière directe et personnelle (Savoie-Zajc, 2009) plus précisément pour « obtenir des

informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (Van der Maren, 2004, p. 396). De ce fait, le canevas d'entretien impliquait divers thèmes en lien avec tous les objectifs spécifiques de la recherche ainsi que les principaux concepts abordés dans le chapitre 2 (EAV, composantes de la citoyenneté environnementale, typologie des savoirs, accompagnement, apprentissage expérientiel en situation de formation pratique, notion d'écodispositif d'intégration de l'EAV). Reposant sur l'interaction verbale animée de façon souple (Savoie-Zajc, 2009, p. 340), le rythme et les contenus échangés dans le but d'aborder les thèmes généraux ciblés par la chercheuse ont été pris en compte afin de ne pas précipiter le déroulement de l'entretien et afin de favoriser un cadre d'échange basé sur l'écoute sensible telle que décrite par Barbier (1996).

L'entretien individuel semi-dirigé s'est déroulé sur une période de 90 minutes environ et a été effectué auprès des cinq personnes participantes *expertes* en EAV (un entretien réalisé en face à face; trois entretiens téléphoniques; un entretien via Zoom). Notons que le mode de communication, le moment et le lieu ont été choisis en collaboration avec la chercheuse afin de pouvoir avoir accès à la perspective des personnes participantes dont celle portant sur leurs visions et pratiques déclarées en EAV (Clanet et Talbot, 2012). Afin de permettre la transcription en vue de l'analyse des données, nous avons enregistré l'entretien sur bande sonore et nous avons élaboré un canevas d'entretien comportant différents thèmes que nous avons traduits sous forme de questions codées (voir annexe C).

Les thèmes abordés lors de cet entretien ont été divisés selon trois sections. La première section qui est celle « d'Introduction », est composée : des éléments de présentation d'usage, de la présentation de l'objectif général de recherche, des visées de l'entretien ainsi que d'une brève présentation de l'EAV. La deuxième section qui est celle des « Représentations », regroupe diverses questions abordant huit thèmes soient celui: de l'EAV, des approches et stratégies pédagogiques favorables à l'EAV, les connaissances à développer en EAV, les habiletés (savoir-faire) à développer en EAV, les attitudes (savoir-être) à développer en EAV, le contexte de la FIE pour intégrer l'EAV, le contexte de la formation pratique de la FIE pour intégrer l'EAV, les caractéristiques de l'accompagnement pour intégrer l'EAV. Enfin, la troisième et dernière section qui est celle de la « Pratique » aborde six thèmes c'est-à-dire ceux : de l'expérience de la personne participante en EAV retenue dans le cadre de l'élaboration d'un éventuel écodispositif, de l'expérience d'accompagnement en formation initiale pour intégrer l'EAV, de la traduction des connaissances en EAV des personnes participantes dans la pratique professionnelle, de la participation à des projets en EAV, l'expérience d'accompagnement en EAV, de l'expérience de collaboration avec des personnes qui accompagnent en EAV.

Rappelons que les personnes participantes sélectionnées, nommées *expertes*, pour participer à cet entretien sont des personnes possédant une expérience spécifique de plus de cinq ans en formation en EAV et ayant déjà offert des activités de formation en EAV à des personnes intervenant à l'éducation préscolaire ou à l'enseignement primaire.

2.4.2 *Le canevas d'entretien de groupe semi-dirigé*

Dans le cadre de cette étude, deux entretiens de groupe semi-dirigé ont été choisis « Afin d'examiner par une voie interactionnelle collective les représentations sociales soulevées lors de l'entrevue individuelle et pour évaluer leur poids dans la dynamique de groupe » (Van der Maren, 2004, p. 399). Notons que le canevas du premier entretien de groupe reprenait les thèmes tirés de l'entretien individuel (voir annexes C et D), qui reposait sur les concepts-clés du cadre de référence comme présentés plus haut. Le deuxième canevas portait sur des aspects plus spécifiques permettant de circonscrire sous forme de synthèse les représentations des caractéristiques de l'écodispositif d'intégration de l'EAV (annexe E). Les thèmes abordés lors de cet entretien ont été divisés en trois sections et, à l'instar du canevas de l'entretien individuel semi-dirigé, il reposait sur les concepts centraux de notre cadre de référence soient : l'EAV, les composantes de la citoyenneté environnementale, la typologie des savoirs, l'accompagnement, l'apprentissage expérientiel en situation de formation pratique et la notion d'écodispositif d'intégration de l'EAV. La première section ou « Introduction », était composée : des éléments de présentation d'usage, de la présentation de l'objectif général de recherche, des visées de l'entretien ainsi que d'une brève présentation du concept d'écodispositif. La deuxième section, ou « Représentations », regroupait diverses questions abordant six thèmes soient celui: de l'EAV, de la visualisation d'un écodispositif d'intégration de l'EAV possible, des connaissances à développer en EAV, des savoir-faire à développer en EAV, des savoir-être à développer en EAV durant l'écodispositif en lien avec les approches ou stratégies pédagogies favorables à l'EAV, des caractéristiques de l'accompagnement

pour intégrer l'EAV, de l'accompagnement des personnes enseignantes associées et des personnes superviseuses de stage pour favoriser l'intégration de l'EAV, et des différences ou ressemblances au préscolaire et au primaire au regard des savoirs à développer pour intégrer l'EAV. Enfin, la troisième et dernière section, ou « Pratique » abordait trois thèmes c'est-à-dire celui : des obstacles et leviers lors de la livraison d'un éventuel écodispositif, des connaissances, savoir-faire et savoir-être présents actuellement dans la composante de la FIE préscolaire et primaire et porteurs pour l'intégration de l'EAV, des pratiques d'accompagnement présentes actuellement dans la composante de la formation pratique de la FIE préscolaire et primaire et porteuses pour l'intégration de l'EAV.

Les deux entretiens de groupe se sont déroulés sur une période de trois heures. Le contenu des entretiens a été enregistré sur bande audio afin de permettre la transcription. Il faut préciser que nous n'avons pas eu à adapter de questions car toutes les personnes participantes ont répondu avec grande aisance à ces dernières. Nous croyons que le fait de leur avoir partagé les questions par courriel quelques jours avant les entretiens a pu contribuer positivement à cet aspect.

Rappelons que les personnes participantes du groupe de personnes *praticiennes* (groupe B) étaient toutes impliquées dans la composante pratique de la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. La mise en relation des diverses expériences pratiques de ces personnes par l'entremise de l'entretien de groupe a permis de circonscrire les caractéristiques de l'écodispositif d'intégration recherchée.

2.4.3 *La plateforme de discussion de coconstruction de connaissances*

Dans le but de générer un développement de savoirs plus partagés qui ne sont pas construits uniquement sur une démarche de collecte de données individuelles, nous avons voulu mettre à contribution la réflexion des personnes participantes à la présente recherche en les plaçant en situation interactive sur un forum de coconstruction de connaissances (Allaire et Laferrière, 2013) car selon Bereiter et Scardamalia (2003),

l'apprentissage est un processus personnel interne qui aboutit à l'appropriation d'une partie du capital de connaissances existant, alors que la coélaboration de connaissances vise l'amélioration, l'enrichissement délibéré de ce capital culturel. Dans cette forme avancée de coconstruction de connaissances, les idées, les connaissances sont considérées comme des objets – des objets conceptuels – et c'est à travers le discours qu'entretiennent les membres d'une communauté qu'elles se peaufinent. Ainsi, une communauté d'élaboration de connaissances cherche, de façon intentionnelle, à repousser les frontières de ce qui a de la valeur pour elle, de ce qu'elle connaît collectivement. (Allaire et Laferrière, 2013, p. 1-2)

Nous avons sélectionné la plateforme Moodle pour recueillir les propos partagés par les personnes participantes plutôt que la plateforme *Knowledge Forum* malgré les diverses possibilités qu'elle offre pour coélaborer des connaissances (Allaire et Laferrière, 2013; Tremblay et Dion-Routhier, 2018) pour trois raisons : une première étant parce que nous

la savions plus connue de la population visée par notre étude offrant ainsi de plus grandes possibilités pour induire un sentiment de sécurité chez les personnes participantes réduisant de ce fait les possibilités d'attrition au niveau du taux de participation au forum lors de la collecte de données; une deuxième, étant parce que cela permettait à la chercheuse principale de recueillir, en plus des propos échangés sur le forum, diverses informations pouvant être utiles lors du traitement et l'analyse des données comme l'heure de participation et le nombre de participations selon les sujets; et une troisième étant les possibilités de création d'espaces de participations supplémentaires selon les besoins (exemples : sondage, chat, glossaire, dépôt de bandes vidéos, possibilité d'être informé par courriel d'un nouveau dépôt sur le forum). Précisons que la majorité des personnes participantes a mentionné être familière avec la plateforme Moodle sauf une personne participante.

La période de participation au forum de discussions asynchrones fut d'un mois. Les consignes ont été précisées lors de la passation des entretiens individuels et lors de l'entretien de groupe. Un code d'utilisateur favorisant l'anonymat ainsi qu'un procédurier *aide-mémoire* pour supporter la participation ont également été partagés par courriel à toutes les personnes participantes. Des ateliers réflexifs ont été coélaborés en collaboration avec les personnes participantes du groupe *A-expert* et la chercheuse. Le choix de coélaborer avec les personnes participantes de ce groupe seulement repose sur la prise en compte de leurs expériences et/ou formations spécifiques en EAV ainsi que sur leur grande expérience de partage de ressources en EAV. Leur mise à contribution a été effectuée sur

une base volontaire pour coélaborer les contenus des ateliers réflexifs. Ainsi, si les personnes participantes n'ont pas contribué à l'analyse des résultats, il y a eu des échanges autour des thèmes abordés précédemment en entretien.

De manière plus spécifique, un procédurier (annexe F) a été partagé aux personnes participantes *expertes* à la fin du premier entretien individuel où ils ont été invités à partager par courriel, sur une base volontaire et selon leurs disponibilités, une ou deux ressources (exemple : hyperliens, fiches réflexives, articles, références) pour supporter la réflexion en lien avec le thème général proposé pour les ateliers *Éducation pour un avenir viable-EAV* *Quels savoirs? Quel accompagnement?*

Précisons que toutes les personnes *expertes* ont partagé des documents, hyperliens et/ou références dès la fin de l'entretien individuel bien que nous ayons prévu un délai de deux semaines pour effectuer le partage à la chercheuse principale afin qu'elle les dépose sur la plateforme Moodle sous cinq rubriques (ateliers : #1, #2, #3, #4, #5). Afin d'assurer une cohérence entre les ateliers proposés et les visées de la recherche, la chercheuse s'est assurée de la mise en relation des ressources proposées dans les ateliers et des différents aspects du cadre théorique de la recherche et les a déposés sur Moodle. Des documents en français ont également été ajoutés par la chercheuse dans les rubriques qui ne comportaient, à ce moment, que des ressources en anglais afin de favoriser une plus grande accessibilité et participation de toutes les personnes participantes. De plus, le thème général du forum,

les objectifs de la recherche, les dates du déroulement du forum et un rappel du procédurier pour participer ont été publiés sur le forum.

Une fois les ateliers déposés sur le forum, les personnes participantes du groupe B-*praticien* ont reçu un rappel contenant de nouveau le procédurier (annexe G) préalablement partagé lors du premier entretien de groupe ainsi qu'un code individuel pour accéder à la plateforme Moodle. Dans le procédurier de participation, les personnes *praticiennes* ont été invitées à sélectionner un ou deux ateliers réflexifs, à consulter les documents associés sous ces derniers pour ensuite rétroagir sur le forum (partager leurs réflexions, leurs commentaires, leurs questionnements) en prenant en compte le thème général du forum et les objectifs de la recherche. Une fois cette première intervention effectuée, les personnes participantes *expertes* ont été invitées à se joindre au forum pour enclencher ou poursuivre des discussions amorcées par les personnes participantes *praticiennes*, comme il avait été convenu lors de la présentation des procéduriers à chacun des groupes de personnes participantes. Quatre personnes *expertes* sur cinq ont participé aux échanges sur le forum. Afin de relancer les discussions, la chercheuse a suivi les échanges et est intervenue uniquement pour relancer les discussions en formulant des questions d'explicitation aux propos des personnes participantes. Un courriel a également été émis une semaine avant la fin du forum pour rappeler qu'il était encore possible de participer ainsi qu'un dernier message pour remercier les personnes participantes de leur collaboration à la collecte de données.

2.4.4 *Le journal de bord de la chercheuse*

L'élaboration d'un journal de bord par la chercheuse pour recueillir des données a été sélectionnée. « Mémoire vive » de la recherche (Savoie-Zajc, 2000), nous considérons cet instrument à l'instar de Baribeau (2005) comme un instrument soutenant le processus de découverte et pouvant en assurer la qualité. Selon Baribeau (2005):

Il existe, au cœur d'un processus de recherche, des activités méthodiques de consignation de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements (au sens très large; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste et qui permettent au chercheur de se regarder soi-même comme un autre. Cette instrumentation est essentielle pour assurer à la fois la validité interne et la validité externe du processus de recherche. (p. 111-112)

Conséquemment, nous reconnaissons, en accord avec Baribeau (2005), Deslauriers, (1991) et Savoie-Zajc, 2000), l'importance du journal de bord de la chercheuse pour soutenir le processus de recherche, notamment lors de la triangulation des données. Deslauriers (1991) définit trois types de notes, soient les notes descriptives, les notes

méthodologiques et les notes théoriques. De ce fait, les trois types de notes ont été prises par la chercheuse principale dans le cadre de cette étude. Baribeau (2005) les a résumées ainsi :

- Les notes descriptives: comme le suggère Deslauriers (1991) concernent les données de recherche, les observations; la description de faits, d'événements, la consignation de conversations, etc. Le chercheur peut y ajouter ses réactions personnelles, ses questions. (Baribeau, 2005, p. 109)
- Les notes méthodologiques: parce qu'elles concernent directement la conduite de la recherche; ces notes devraient être datées, accessibles, documentées; les choix devraient être argumentés et les corrections de trajectoire expliquées de façon que le chercheur puisse en rendre compte dans la rédaction du rapport de recherche. (Baribeau, 2005, p. 110)
- Les notes théoriques qui pourraient être, s'il y a lieu, réécrites et rendues accessibles pour illustrer l'élaboration des idées, des modèles (aspect conceptualisation). (Baribeau, 2005, p. 110)

Aussi, parce que la prise de notes pour constituer un journal de bord se doit de comporter une structure afin d'éviter d'être inefficace (Lejeune, 2016), nous avons structuré notre journal de bord selon les six types de comptes rendus de Lejeune (2016) :

- Notes de terrain, observations, transcriptions d'entretien.
- Guides d'observation ou d'entretien, aide-mémoires.
- Notes réflexives, micro-analyse, annotations ou étiquetages des matériaux.
- Notes de lectures, discussions relatives à la question de recherche ou aux hypothèses de moyenne portée, comparaison des matériaux collectés (éventuellement sous forme tabulaire).
- Diagrammes conceptuels ou cartes heuristiques permettant de synthétiser l'analyse.
- Exposé de la méthode utilisée, synthèse des résultats (rédigée collectivement en vue de leur restitution), brouillons préparant les publications scientifiques. (p. 408)

Enfin, des notes exposant nos impressions personnelles au contact du terrain ainsi que des notes biographiques et réflexives sur nos démarches ou présupposés ont complété nos consignations au journal de bord, telles que proposé par Lejeune (2016).

À titre de synthèse des trois dernières sections, le tableau 5 présente : les différents temps de notre collecte de données, les méthodes et les personnes participantes sélectionnées, les instruments utilisés selon chaque méthode ainsi que les modalités de préanalyse.

Notre recherche s'inscrivant dans la typologie de recherche collaborative de proximité (Pilon 2012), nous avons sélectionné des méthodes de collecte mettant de l'avant des entretiens individuels et de groupe ainsi qu'un forum de coconstruction de

connaissances. Les personnes participantes ont pu partager et échanger sur différentes situations issues de leurs pratiques liées notamment à leur pratique relative à l'EAV. Les personnes participantes ont ainsi contribué à la coconstruction de savoirs sur les caractéristiques projetées de l'écodispositif d'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE, en partageant leur expertise et leurs savoirs d'expérience chacun, selon sa position d'actrice, d'acteur. De plus, les entretiens de groupe et le forum se voulaient des lieux de démocratisation par la valorisation des savoirs d'expérience des personnes participantes et leur mise à contribution dans la coconstruction de nouvelles connaissances pouvant engendrer un renouvellement des pratiques professionnelles et/ou psychosociales. Enfin, bien que la présente étude n'ait pas permis de documenter les transformations sur les pratiques, il est possible que les différents échanges lors des discussions entre les différentes personnes participantes aient entraîné certaines transformations sur les pratiques individuelles et/ou collectives.

Tableau 5. Déroulement de la collecte de données

| PÉRIODES | MÉTHODES | INSTRUMENTS | PRÉ-ANALYSE |
|------------------------------------|--|---|---|
| Temps 1 (Mai-juin 2019) | <u>Entretien individuel semi-dirigé (90 min.)</u> : A permis de recueillir les propos des personnes participantes du groupe A* | Canevas d'entretien élaboré par la chercheuse | <u>PRÉ-ANALYSE</u> Enregistrement audio pour la codification |
| Temps 2 (Juin 2019) | <u>Entretien de groupe semi-dirigé I (3 heures)</u> : A permis de recueillir les propos des personnes participantes groupe B* et de favoriser une réflexion partagée | Canevas d'entretien élaboré par la chercheuse | <u>PRÉ-ANALYSE</u> Enregistrement audio pour la codification |
| Temps 3 (Juin 2019) | <u>Forum de coconstruction de connaissances en ligne</u> (groupe A- <i>expert</i> -1 à 2 heures groupe B- <i>Praticien</i> 1 heure) : A permis de coconstruire une vision partagée et de préciser les réponses à nos questions spécifiques de recherche (Toutes les personnes participantes à la recherche) | Canevas des ateliers élaborés par les personnes participantes- gr. A* sur une base volontaires et la chercheuse | <u>PRÉ-ANALYSE</u> Enregistrement sur support informatique des contenus du forum de discussions pour la codification |
| Temps 4 (Juin 2019) | <u>Entretien de groupe semi-dirigée II (3 heures)</u> : A permis de recueillir les propos des personnes participantes du groupe B* afin de préciser les diverses caractéristiques de l'écodispositif | Canevas d'entretien élaboré par la chercheuse | <u>PRÉ-ANALYSE</u> Enregistrement audio pour la codification |
| Temps 1-2-3-4 (Mai à juin 2019) | <u>Journal de bord de la chercheuse</u> : A permis de recueillir des notes complémentaires de la chercheuse | Notes méthodologiques et théoriques élaborées par la chercheuse | <u>PRÉ-ANALYSE</u> Sur support informatique format Excell pour codification |

*Personnes participantes impliquées en formation pratique de la formation du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire: -Gr. A : Cinq personnes *expertes* en EAV -Gr. B : huit personnes *praticiennes* (Cinq personnes stagiaires, une personne enseignante associée, deux personnes superviseuses de stage).

2.5 Les données recueillies

Nous avons retenu l'approche qualitative de recherche puisqu'elle permet d'explorer et de comprendre des phénomènes en prenant en compte les aspects idiosyncratiques des individus dans leur milieu, notamment parce qu'elle permet de mettre en lumière « un phénomène humain qui n'est pas d'essence scientifique comme une maladie organique [...]. Ce fait humain, qualitatif par essence, nécessite des efforts intellectuels faits « en compréhension », orientés vers sa recherche et sa mise à jour» (Mucchielli, 2004, p. 151).

Notre intention était d'analyser et interpréter plus en profondeur des données qualitatives, telles des paroles écrites ou dites et des comportements observables des personnes. Cela a été possible du fait que nous nous sommes intéressée à un échantillon plus restreint (Deslauriers, 1991); en effet, nous avons rassemblé et interprété les données recueillies auprès d'un groupe de 13 personnes participantes. De manière plus spécifique, nous avons pu rendre compte du sens que donnent les personnes participantes à l'intégration de l'EAV dans leurs pratiques.

Selon Van der Maren (2004), les données de nature qualitative peuvent relever de trois catégories. En effet certaines méthodes permettent de collecter des « données invoquées » (qui sont antérieures ou extérieures à la recherche) des « données suscitées » (qui sont obtenues dans un contexte d'interaction entre la personne chercheuse et les personnes participantes dont les deux peuvent avoir des effets sur le format) et des

« données provoquées » (qui proviennent de dispositifs dont le format correspond à des catégories prédéfinies par le chercheur). Donc les données de notre étude ont relevé de la catégorie « données suscitées », provenant d'entretiens semi-dirigés individuels et de groupe ainsi que d'un forum de discussion en ligne.

3. STRATÉGIES D'ANALYSE

Le présent projet s'inscrit dans une démarche compréhensive-interprétative puisqu'il cherche à relever le sens que les personnes participantes attribuent aux caractéristiques que devrait comporter un écodispositif d'intégration de l'EAV en explorant le terrain de la pratique mais aussi celui des représentations, des croyances, des valeurs, etc.

Notre recherche était orientée par ce que plusieurs appellent un « design émergent » en opposition à un design préétabli et fixe (Anadón et Guillemette, 2006, p. 28). En effet l'analyse inductive générale permet de traiter des données qualitatives essentiellement guidées par les objectifs de recherche qui s'appuient de manière prioritaire sur la lecture spécifique des données brutes afin de faire émerger des catégories reposant sur des interprétations de la chercheuse ou du chercheur relevant de ces données (Blais et Martineau, 2006). Par ailleurs, le cadre général participatif dans lequel s'inscrivait notre étude, a nécessité de conserver des ouvertures afin de laisser place à l'émergence de catégories provenant des contenus partagés par les différentes personnes participantes. C'est pourquoi nous avons prévu effectuer une analyse de contenu semi-ouverte et non

une analyse fermée ne prenant en compte que des catégories reposant sur notre cadre théorique.

Ainsi, pour traiter les données recueillies, nous avons opté pour l'analyse de contenu *classique* (Sabourin, 2009) afin d'extraire les unités de sens des propos partagés par les personnes participantes.

3.1 L'analyse de contenu

L'analyse de contenu générale revêt un rôle heuristique puisqu'elle « contribue à supporter des intentions de découvertes, des tâtonnements exploratoires » (Picard, 1992, p. 22) dont le but est « d'étayer des impressions, des jugements intuitifs » (Bardin, 1989, p. 47) portant sur certaines communications afin de parvenir à des résultats signifiants à la suite d'application d'opérations structurées (Picard, 1992). Ainsi l'analyse de contenu comporte plusieurs étapes qui, bien que variables selon le type d'analyse de contenu sélectionné, évoluent dans un processus progressif mais non linéaire puisqu'elle s'inscrit dans un processus dynamique qui implique de nombreux « va-et-vient » (Bardin, 1989) entre les différentes étapes. En effet, l'analyse de contenu exige un processus récursif entre les données brutes, les extraits déjà codés et leur analyse (Dany, 2016).

Le type d'analyse de contenu retenu met de l'avant des catégories analytiques pour étudier les unités de sens relevées afin de faire ressortir et de décrire des éléments plus spécifiques tout en relevant les points de ressemblances et de différences entre eux. Ainsi,

la stratégie d'analyse que nous avons retenue pour cette étude respecte les trois principales étapes d'une analyse de données qualitatives. La première « consiste à *analyser le matériel* recueilli afin d'en *extraire les données* » (Van der Maren, 2004, p. 510), la deuxième « est l'*examen des données* obtenues à partir de l'analyse du matériel afin d'en *décrire* le contenu » (Van der Maren, 2004, p. 510) et la troisième est celle « des *transformations* sur les données afin de *produire des résultats* » (Van der Maren, 2004, p. 510).

3.1.1 *Analyse de contenu par catégories*

Nous avons dans un premier temps pris connaissance du matériel à analyser pour ensuite le découper en unités de sens que nous avons codées (les codes attribués sont constitués de la première lettre de la modalité de collecte, du numéro attribué à la personne participante et des numéros des passages du verbatim comme par exemple, *E1 : 90 à 94* pour entretien individuel avec personne participante 1 et passage 90 à 94). Nous avons ensuite étudié l'ensemble des unités afin de consolider notre outil d'analyse. Celui-ci s'est stabilisé sous la forme d'une grille regroupant sept thèmes. L'analyse a révélé des catégories qui sont présentées de manière détaillée dans le chapitre suivant pour chacun des sept thèmes. Ces thèmes ont été libellés à partir d'un regroupement des questions des canevas d'entretiens lesquelles avaient été élaborées en liens avec nos objectifs de recherche et avec les principaux concepts et assises théoriques (EAV, composantes de la citoyenneté environnementale, typologie des savoirs, accompagnement, apprentissage expérientiel en situation de formation pratique, notion d'écodispositif d'intégration de l'EAV). Voici la liste des sept thèmes retenus, les numéros des questions liées tirés des

canevas d'entretiens individuels et des deux canevas de groupe, ainsi que les concepts-clés de notre cadre de référence sur lesquelles ces thèmes reposent:

A-Définition de l'EAV par les personnes participantes

Questions entretien individuel : #4

Questions entretien groupe I : #4

Questions entretien groupe II : #1

Concepts-clés : EAV

B-Approches favorables privilégiées par les personnes participantes pour intégrer l'EAV

Questions entretien individuel : #5

Questions entretien groupe I : #5

Questions entretien groupe II : #2

Concepts-clés : EAV, composantes de la citoyenneté environnementale

C-Savoirs du futur personnel enseignant liés à l'EAV

Questions entretien individuel : #6-7-8

Questions entretien groupe I : #6-7-8

Questions entretien groupe II : #3-4-5

Concepts-clés : EAV, typologie des savoirs, composantes de la citoyenneté environnementale

D-Accompagnement du futur personnel enseignant dans la composante pratique de la FIE au préscolaire-primaire pour intégrer les savoirs en EAV

Questions entretien individuel : #9-10-11-13

Questions entretien groupe I : #9-10-11-13

Questions entretien groupe II : #6-7-8-10

Concepts-clés : EAV, accompagnement, apprentissage expérientiel en situation de formation pratique

E-Pistes pour intégrer l'EAV à la composante pratique de la FIE liées à une expérience professionnelle spécifique

Questions entretien individuel : #12-14-15-16-17

Questions entretien groupe I : #12-14-15-16-17

Questions entretien groupe II : #9-11-12-13-14

Concepts-clés : EAV, apprentissage expérientiel en situation de formation pratique

F-Contextualisation d'un écodispositif d'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE au préscolaire-primaire

Questions entretien individuel : # 18

Questions entretien groupe I : # 18

Questions entretien groupe II : # 15

Concepts-clés : EAV, notion d'écodispositif d'intégration de l'EAV

G-Pistes de solutions pour contrer des obstacles à l'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE au préscolaire-primaire

Questions entretien individuel : #17

Questions entretien groupe I : #17

Questions entretien groupe II : #12

Concepts-clés : Tous les concepts-clés

Cette structure nous a permis de classer les propos recueillis sous les sept thèmes.

La production de catégories a reposé plus précisément sur la démarche suivante :

1-Relecture des unités de sens relevées des propos des personnes participantes *expertes* (groupe A) lors des entretiens individuels.

2-Classification de chaque unité de sens au regard d'un seul thème, parfois deux selon les liens de l'unité de sens avec le thème (toutes les unités de sens ont pu être classées sous un thème).

3- Relecture des unités de sens afin de relever les propos les plus récurrents ainsi que les propos peu récurrents (thème par thème) comportant un contenu s'inscrivant dans les objectifs de la recherche selon notre cadre théorique et rassemblement de ces propos selon leur proximité sémantique sous des libellés évocateurs que nous avons appelés catégories.

4-Réalisation des étapes 1 à 3 de la démarche ci-haut avec les unités de sens relevées des propos des personnes participantes *praticiennes* (groupe B) lors des entretiens de groupe.

À cette étape de la démarche, ayant constaté un nombre élevé de catégories, nous avons décidé, afin de faciliter l'analyse de ces dernières, de poursuivre le processus de catégorisation selon la démarche suivante:

5-Relecture des catégories relevées des propos du groupe A, afin de les regrouper (thème par thème) sous des catégories rassembleuses que nous avons appelées *catégories générales* et avons renommé les premières catégories réalisées lors des étapes 1 à 3 ci-haut présentées, sous l'appellation *sous-catégorie spécifique* pour des raisons opérationnelles. Les sous catégories spécifiques ont été regroupées sous les catégories générales afin de faciliter leur interprétation. Les catégories générales nous ont permis de faire une interprétation au regard du cadre de référence et des objectifs de la recherche alors que les sous-catégories ont permis de ne rien échapper et de faire des nuances dans l'interprétation des données. Des sous-catégories spécifiques et catégories générales sont présentées dans le chapitre suivant.

6-Relecture des catégories relevées des propos du groupe B et poursuite de la démarche selon l'étape 6 présentée ci-haut.

7-Pour le forum, relecture des unités de sens relevées des propos des personnes participantes.

8-Classification de chaque unité de sens au regard d'un seul thème selon les liens de l'unité de sens avec le thème (toutes les unités de sens ont pu être classées sous un thème).

9- Relecture des unités de sens afin de relever les propos les plus récurrents (thème par thème) comportant un contenu s'inscrivant dans les objectifs de la recherche, et rassemblement de ces propos les plus récurrents selon leurs relations sémantiques (analogie) sous des sous-catégories spécifiques.

10- Relecture des unités de sens afin de relever les propos peu récurrents (thème par thème) comportant un contenu s'inscrivant dans les objectifs de la recherche, et traduction de ces propos en des libellés évocateurs sous des sous-catégories spécifiques.

11- Comparaison entre les sous-catégories spécifiques relevées des propos du forum et mise en relation avec les objectifs de la recherche et les sous-catégories et catégories générales tirées des entretiens (triangulation de données).

12- Pour le journal de la chercheuse, relecture des notes inscrites au journal de bord et mise en relation avec les objectifs de la recherche et les sous-catégories et catégories générales tirées des entretiens et du forum (triangulation de données).

Ces démarches ont permis, par une réduction de données, une représentation simplifiée des données brutes (Bardin, 1989) ce qui a facilité leur traitement.

3.2 Limites méthodologiques et rigueur scientifique

Notre étude avait pour but d'investiguer en profondeur différentes perceptions et pratiques chez des personnes possédant une expérience spécifique (+ de cinq ans) en formation en EAV (ayant déjà offert des activités de formation en EAV à des personnes

intervenant à l'éducation préscolaire ou à l'enseignement primaire) que nous nommons personnes participantes *expertes* et des personnes se reconnaissant un intérêt important pour l'EAV (être ou avoir été engagée dans des actions dans le domaine de l'EAV ou avoir suivi des cours en EAV) et étant des actrices, acteurs principaux en formation pratique de la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire que nous nommons personnes participantes *praticiennes*. C'est pourquoi nous avons opté pour un devis de recherche qualitatif-interprétatif. L'ultime objectif de cette recherche doctorale était de dégager, avec la collaboration des personnes participantes, les caractéristiques projetées d'un écodispositif apte à favoriser l'intégration de l'EAV à la composante pratique de la formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Nous avons donc proposé aux personnes participantes de notre recherche un devis participatif où elles ont été invitées à cocirconscrire, avec les personnes participantes et la chercheuse, les savoirs spécifiques en EAV et le type d'accompagnement offert par les personnes enseignantes associées et superviseuses de stage que devrait comporter un écodispositif d'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. De plus, elles ont été invitées à dégager les caractéristiques d'accompagnement offert par les personnes enseignantes associées et les superviseuses de stage que devrait comporter un écodispositif d'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.

Il est important de préciser que le contexte de recherche collaborative-participative dans lequel s'inscrivait notre étude a été présenté aux personnes participantes dès la première prise de contact ainsi que la collaboration que cela impliquait. Nous leur avons précisé que ce type de recherche a le potentiel d'influencer la pratique tout en permettant de recueillir des données, puisque ce type de recherche met au premier plan les idées, les contextes, les pratiques et la prise en compte des savoirs des personnes participantes pour sans cesse actualiser la démarche de recherche influençant ainsi le parcours de recherche et les résultats (Anadòn, 2007). Ainsi, nous avons précisé qu'en acceptant de participer à notre recherche, la personne avait acquis le pouvoir non seulement de participer à l'avancement des connaissances au regard de l'intégration de l'EAV en formation pratique de la FIE mais aussi celui de contribuer à l'avancement de l'action sociale puisque les personnes ont été invitées à s'engager dans une démarche de coconstruction de connaissances dans des espaces que nous avons créés pour penser ensemble (personnes participantes et chercheuse) où les personnes participantes étaient à la fois objets et actrices ou acteurs de la situation étudiée (Anadòn, 2007).

Afin d'assurer la crédibilité scientifique, qui concerne les liens entre les données recueillies et les analyses effectuées sur ces données, nous avons sélectionné un nombre de personnes participantes présentant le profil de personnes participantes visées et avons justifié et argumenté ce choix, dans la deuxième partie de ce chapitre. Par ailleurs, les quatre critères méthodologiques de Lincoln et Guba (1985) pour assurer une rigueur

scientifique de nos résultats de recherche ont été retenus. Ces critères sont : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la validité interne (Lincoln et Guba, 1985).

De plus, lorsque les personnes participantes ont confirmé leur participation à notre étude, nous avons intégré une description de leurs caractéristiques de manière plus précise ainsi qu'une prise en compte de ces informations dans notre démarche d'analyse pour constituer un groupe témoin de trois personnes correspondant au profil des personnes participantes (autres que les personnes participantes à notre recherche mais comportant des caractéristiques similaires et répondant à nos critères de sélection) avec lequel nous avons effectué un entretien de mise à l'essai de notre canevas d'entretien individuel. De ce fait, cela nous a permis d'estimer la qualité des informations obtenues et de valider l'ensemble de nos instruments de collecte de données. Aucune modification aux instruments n'a été apportée par l'auteure puisque nous les avons jugés suffisamment efficaces pour poursuivre notre collecte de données. De plus, nous avons bien défini le rôle de tous les actrices et acteurs de la recherche en validant ceux-ci avec eux lors d'un premier contact téléphonique ou par courriel.

Ayant retenu d'analyser les propos oraux et écrits des personnes participantes pour répondre aux impératifs de la présente recherche, nous étions consciente que le climat lors des entretiens et des échanges sur le forum pouvait influencer la qualité des informations relevées. Pour assurer la crédibilité de nos résultats de recherche, nous avons favorisé un climat positif au regard des échanges et du taux de participation en assumant le rôle de

médiatrice au besoin et avons également pris ces aspects en compte lors de l'élaboration des différents outils d'analyse des résultats pour ensuite procéder à la vérification du texte de la recherche par les personnes participantes.

En effet, nous avons utilisé plusieurs modes de collecte afin de réduire les biais potentiels. Le fait que les personnes participantes aient diverses occasions de participer et de laisser des traces écrites qu'ils pouvaient être en mesure de relire (ainsi que nous-même) a contribué à assurer la crédibilité de nos données. Notons que nous avons enregistré les divers entretiens afin de pouvoir les réécouter lors de la démarche d'analyse et faire des allers-retours entre les différentes sections d'enregistrement au besoin.

En ce qui concerne le critère de transférabilité, pour arriver à rencontrer nos objectifs de recherche dans un tel cadre nous ne pouvions sélectionner un grand nombre de personnes participantes. Ainsi, cela implique que nos résultats ne peuvent être généralisés mais sont transférables à d'autres contextes de formation à l'enseignement. Précisons que nous avons favorisé une certaine forme de transférabilité empirique en décrivant de manière précise notre terrain de recherche, c'est-à-dire que nous avons relevé les éléments de récurrence ou de non-récurrence tout au long du processus de traitement des données.

Par ailleurs, pour assurer la fiabilité de la recherche, nous étions consciente que le biais de la subjectivité des actrices et acteurs, dont la nôtre, devait être considéré afin de réaliser une production de données la plus intersubjective possible. Ainsi, nous avons pris

en compte que les conditions idiosyncratiques dont les perceptions, valeurs et croyances des personnes participantes ainsi que les nôtres comportaient une part de subjectivité, pouvant influencer la démarche de collecte et de traitement de données. Nous étions consciente que le sens accordé aux mots, aux expressions ainsi que leurs interprétations pouvaient être colorés par la subjectivité individuelle. Ainsi, nous avons atténué les effets de notre subjectivité en multipliant les sources de collecte de données, notamment la tenue d'un journal de bord afin d'habiter pleinement le rôle de chercheuse car nous étions consciente que nos fonctions de professeure en formation pratique, de coordonnatrice de stage et celui de superviseuse de stage pouvaient interférer avec celui de chercheuse. Aussi, nous souhaitons souligner que nous n'avons eu aucune préconception des caractéristiques d'un écodispositif d'intégration de l'EAV à la formation pratique de la FIE du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire en aucun temps tout au long de notre démarche de recherche. De ce fait, nous avons évité de prédéterminer les résultats de notre étude.

Pour assurer la validité interne de notre processus de recherche, qui correspond à « l'indépendance des observations et des interprétations par rapport à des variations accidentelles ou systématiques » (Gohier, 2004, p. 7), nous avons eu recours à la collaboration de notre direction de recherche doctorale et de notre codirection à titre de personnes vérificatrices externes en plus d'avoir eu recours à des méthodes de collecte de données provenant de trois sources différentes (entretien individuel, entretiens de groupe et forum en ligne de coconstruction de connaissances).

4. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Au terme de ce chapitre nous désirons préciser que cette recherche respecte les règles déontologiques du comité d'éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke. Précisons que les données sont à accès restreint et qu'elles sont conservées dans l'ordinateur de la chercheuse et protégées par un code d'accès. Concernant la conservation des données, elles sont anonymisées afin de protéger la confidentialité des personnes participantes.

La confidentialité pour les activités de groupe de discussion et celles du forum de discussion n'a pu être comme prévu entièrement assurée considérant la modalité de la collecte de données qui est utilisée lors des activités en groupe. Les personnes participantes à cette forme de collecte en ont été informées. Un formulaire décrivant les implications de la recherche et étapes de collectes de données a été présenté et les personnes participantes pouvaient accepter de le signer en toute liberté (voir annexe H et annexe I). Enfin, en acceptant de devenir personnes participantes à notre recherche collaborative, les individus sont devenus des personnes cochercheuses et de ce fait ont acquis le droit de lire les rapports de recherche afin de demander des modifications avant le dépôt final.

QUATRIÈME CHAPITRE :

RÉSULTATS ET DISCUSSION

PRÉSENTATION

Ce quatrième chapitre s'attarde à la présentation des résultats de notre recherche qui avait pour objectif principal de de *Dégager les caractéristiques projetées d'un écodispositif favorisant l'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire*. Pour effectuer notre analyse nous avons, comme mentionné dans le précédent chapitre, pris connaissance des données recueillies pour ensuite nous en laisser imprégner. Nous avons ensuite découpé le discours des personnes participantes en unités de sens que nous avons regroupées sous sept thèmes généraux :

A-Définition de l'EAV par les personnes participantes

B-Approches favorables privilégiées par les personnes participantes pour intégrer l'EAV

C-Savoirs du futur personnel enseignant liés à l'EAV

D-Accompagnement du futur personnel enseignant dans la composante pratique de la FIE au préscolaire-primaire pour intégrer les savoirs en EAV

E-Pistes pour intégrer l'EAV à la composante pratique de la FIE liées à une expérience professionnelle spécifique

F-Contextualisation d'un écodispositif d'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE au préscolaire-primaire

G-Pistes de solutions pour contrer des obstacles à l'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE au préscolaire-primaire

Le présent chapitre expose d'abord une définition de chacun des sept thèmes. Ensuite, l'analyse des propos provenant des trois sources de données que nous avons recueillies (les entretiens individuels avec les personnes *expertes*, les entretiens de groupe avec les personnes *praticiennes*, le forum d'échange en ligne dans lequel les deux groupes participaient) est présentée ainsi que les catégories générées lors cette analyse. Puis, un retour sur nos objectifs spécifiques de recherche à la lumière de nos résultats d'analyse est exposé. Ensuite, les liens entre les propos des personnes participantes et les concepts-clés du cadre théorique de la recherche sont discutés. Enfin, à titre d'ouverture possible, les implications des résultats de la recherche pour la conception d'un écodispositif potentiel d'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire constituent la conclusion de ce quatrième chapitre.

1. THÈME GÉNÉRAL A : DÉFINITION DE L'EAV PAR LES PERSONNES PARTICIPANTES

Nous définissons le thème A-*Définition de l'EAV par les personnes participantes*, comme étant la vision générale de l'EAV de chaque personne participante à la recherche. Les propos recueillis sous ce thème nous ont permis de prendre connaissance de différentes perceptions de l'EAV et de circonscrire des éléments de définition. Comme le principal objectif de la recherche était de *Dégager les caractéristiques projetées d'un écodispositif favorisant l'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire*, nous ne cherchions pas à dégager une définition de l'EAV commune à toutes les personnes participantes. Cependant, il nous

apparaissait essentiel de connaître la vision de l'EAV de ces personnes, définition qui influençait certainement leurs propositions. Rappelons que l'expression EAV inclusive des différents aspects traités dans les expressions comme l'ERE et l'EDD telle qu'il a été présenté dans les deux premiers chapitres de cette thèse. De ce fait, nous avons informé les personnes participantes avant de recueillir leur vision de l'EAV, de la possibilité d'utiliser selon leur préférence l'expression EAV, ERE, EREDD ou autre expression traitant de l'éducation liée à l'environnement. Les propos recueillis démontrent que cette vision inclusive en EAV a été adoptée par la majorité des personnes participantes. Seule une personne participante a préféré se référer à l'expression ERE pour pouvoir échanger. Nous avons donc réalisé l'entretien individuel avec cette personne en utilisant cette dernière expression afin de ne pas limiter le partage de ses propos.

L'analyse effectuée sous ce premier thème a permis de relever des propos des personnes participantes différents aspects qui ont été traduits par des catégories générales et des sous-catégories spécifiques. Dans les sous-sections suivantes, nous présentons d'abord (sous-section 1.1) les propos des personnes *expertes* à ce sujet (relevés de l'entretien individuel) classés dans le tableau 6. Puis, nous présentons (sous-section 1.2) les propos des personnes *praticiennes* à ce sujet (relevés des entretiens de groupe) classés dans le tableau 7. Ensuite dans la sous-section 1.3, nous établissons une comparaison entre les deux groupes. Enfin, dans la section 1.4 une synthèse de l'analyse des propos sous ce thème est réalisée.

1.1 Résultats de l'analyse des propos du thème A exprimés par les personnes *expertes* lors des entretiens individuels

Le tableau 6 présente des éléments de définition de l'EAV selon les personnes *expertes*.

Tableau 6. Éléments de définition selon les personnes *expertes*

| THÈME : A-DÉFINITION DE L'EAV PAR LES PERSONNES PARTICIPANTES | |
|---|--|
| CATÉGORIES GÉNÉRALES (4) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES (18) |
| Est orientée vers l'action | -Implique une prise de conscience de son pouvoir-agir (conscience des possibilités de mener à terme un changement souhaité) -Implique des actions au regard de l'environnement (naturel et social) |
| Repose sur différentes perspectives | -Réflexive -Interdisciplinaire et transdisciplinaire -Intergénérationnelle -Écologique -Pacifique -Solidaire -Démocratique -Inclusive -Non alarmiste (qui ne soulève pas de craintes) |
| Convoque des connexions | -Connexions entre les sphères sociales, environnementales, économiques et culturelles; à l'échelle locale et globale -Connexions avec la nature (liens avec les éléments de l'environnement naturel) -Prise de conscience des liens entre les valeurs et les actions en faveur de l'environnement |
| Vise des apprentissages relatifs à un avenir viable | -Formation d'écocitoyennes, d'écocitoyens responsables aptes à s'engager dans des actions orientées vers la viabilité de l'environnement (naturel et social) -Connaissances liées à l'environnement -Savoir vivre ensemble (relations harmonieuses et respectueuses entre les personnes, les collectivités et l'environnement) -Apprentissages permettant de reconnaître et de comprendre les connexions entre différentes sphères (sociales, environnementales, économiques et culturelles; à l'échelle locale et globale) |

Les propos des personnes *expertes* portant sur leur définition de l'EAV ont permis de relever 18 sous-catégories spécifiques comme le démontre le tableau 6. Les sous-catégories reposent notamment sur les unités de sens suivantes :

Cela implique de faire des écocitoyens et écocitoyennes responsables, aptes à s'engager dans des actions individuelles et collectives et qui contribuent à l'avènement d'une communauté viable du point de vue écologique, pacifique, solidaire et démocratique. E4 : 21 à 24

C'est le processus d'apprentissage permettant de reconnaître et de comprendre les connexions entre les sphères sociales, environnementales, économiques et culturelles à l'échelle locale et globale et le développement d'un savoir-être, d'un savoir-faire et d'un savoir vivre individuel et collectif, dans une perspective démocratique, pacifique, solidaire et écologique. E3 : 60 à 66

Observer, analyser, transformer la réalité. Ceci est un premier point. [...] je travaillais en pédagogie de projet, pédagogie de projet interdisciplinaire... en étude du milieu. Donc basé sur l'étude de découverte de milieu immédiat de l'école.[...]. Avec le temps, ce qui est ressorti est la pédagogie de l'espoir en réaction au déficit nature, peur, ou crainte que les gens découvrent en écoutant la télé... et c'est important. Oui, la pédagogie de l'espoir au primaire, on n'a pas à présenter la réalité de manière défaitiste pour arriver à faire en sorte que les jeunes aient le sentiment de pouvoir avoir agir sur le réel. D'où l'importance d'approches et de stratégies qui mènent à l'action. Qui amènent les jeunes à poser de petits gestes et à développer leurs sentiments d'auto-efficacité...

E4 : 31 à 50

La relecture de ces sous-catégories spécifiques nous a permis de les classer sous les quatre catégories générales suivantes : *Est orientée vers l'action*, *Repose sur différentes perspectives*, *Convoque des connexions*, *Visé des apprentissages relatifs à un avenir viable*.

De manière générale l'analyse des propos du groupe *expert* révèle que l'EAV est inscrite dans l'action en faveur de l'environnement global dans les situations réelles avec, pour et par les milieux.

1.2 Résultats de l'analyse des propos du thème A exprimés par les personnes *praticiennes* lors des entretiens de groupe

Le tableau 7 présente des éléments de définition de l'EAV relevés des propos des personnes *praticiennes*.

Tableau 7. Éléments de définition selon les personnes *praticiennes*

| THÈME : A-DÉFINITION DE L'EAV PAR LES PERSONNES PARTICIPANTES | |
|---|--|
| CATÉGORIES GÉNÉRALES (4) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES (20) |
| Est ancrée dans le réel | -Implique des activités qui ont des effets concrets (observables et mesurables) au regard de l'environnement global -Implique un mode de vie |
| Repose sur différentes perspectives | -Interdisciplinaire (qui concerne la mise en relation de plusieurs disciplines) et transdisciplinaire (relatif à la mise en relation au regard d'une discipline commune) -Intergénérationnelle -Pacifique -Solidaire -Démocratique -Pensée critique -Écosystémique -Transversale -Collaborative |
| Convoque des connexions | -Prise de conscience des liens entre les valeurs et les actions en faveur de l'environnement -Connexions avec la nature (liens avec les éléments de l'environnement naturel) |
| Vise des apprentissages relatifs à un avenir viable | -Savoir vivre ensemble (relations harmonieuses et respectueuses entre les personnes, les collectivités et l'environnement) -Savoir développer la créativité -Savoir résoudre des problèmes liés à l'environnement (naturel et social) -Savoir interagir et vivre avec la nature -Savoir faire une lecture analytique des sorties médiatiques liées à l'EAV -Met au premier plan le développement de savoir-être et savoir-faire -Formation d'écocitoyennes et d'écocitoyens responsables aptes à s'engager dans des actions orientées vers la viabilité de l'environnement (naturel et social) |

Les propos des personnes *praticiennes* portant sur leur définition de l'EAV ont permis de relever 20 sous-catégories spécifiques comme le démontre le tableau 7. Les sous-catégories reposent notamment sur les unités de sens suivantes :

...accompagner les jeunes dans le développement de leur pensée critique, dans le développement de leur créativité, dans le développement de l'analyse... de la lecture qu'ils ont de toute les sorties médiatiques sur le sujet d'une part et d'autre part cela implique le pouvoir agir et de voir à développer la conviction

qu'ils peuvent avoir un certain pouvoir, un certain impact sur la construction de leur futur. Et sur le monde dans lequel ils vivent et c'est aussi leur faire sentir qu'ils doivent faire quelque chose car l'avenir leur appartient dans le fond... Ce n'est pas juste extrinsèque et c'est le monde dans lequel ils vivent et c'est de leur permettre d'y réagir et d'agir... F1 : 154 à 163

...je pense que je l'EAV est transversale et que ce n'est pas une matière et je ne voudrais pas que cela devienne une matière... C'est complètement transversal et écosystémique. C'est interrelié... Cela passe à travers tous les champs d'action et cela est une caractéristique qui fait que c'est complètement différent et c'est une façon de penser complètement différente et qui passe pour moi beaucoup par le corps et les sens chez les petits. F1 : 182 à 190

...je n'ai pas la réponse finale mais c'est comment interagir et vivre avec la nature. Maintenant, les jeunes d'aujourd'hui sont tellement sur leur ordinateurs, sur leur cellulaire et tous ces trucs... ils ne savent plus reconnaître un arbre et toutes ces choses-là donc, c'est comment créer des liens avec la nature et apprendre à vivre ensemble et cohabiter dans ce monde.

F1 : 200 à 206

Tu sais, tu me demandais comment je la définissais (L'EAV), je pense que c'est cela.... Quelqu'un qui a un impact sur le réel. Faire pousser un jardin et tu

apprends en même temps que parfois cela ne fonctionne pas. Des fois, tu as besoin de ça, parfois tu as besoin de plus d'eau... de la lumière et tu apprends toutes sortes de choses, tu dois faire des étiquettes, tu apprends à écrire c'est tout cela... F2 : 321 à 327

La relecture de ces sous-catégories spécifiques nous a permis de les classer sous les quatre catégories générales suivantes : *Est ancrée dans le réel, Repose sur différentes perspectives, Convoque des connexions, Vise des apprentissages relatifs à un avenir viable.*

Ainsi, l'analyse des propos du groupe *praticien* révèle que l'EAV : est une pédagogie de la créativité pour relever les défis de la viabilité de l'environnement global.

1.3 Comparaison entre les propos tenus lors des entretiens par les personnes *expertes* et ceux tenus par les personnes *praticiennes* : thème A

En observant les tableaux 6 et 7, on observe qu'un certain nombre d'éléments se rejoignent entre les propos des personnes *expertes* et ceux des personnes *praticiennes*. Le tableau 8 présente une liste des sous-catégories spécifiques communes aux deux groupes de personnes participantes.

Tableau 8. Sous-catégories spécifiques communes aux groupes de personnes participantes *expertes* et *praticiennes* : thème A

| SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES COMMUNES : THÈME A (10) |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> -Interdisciplinaire (qui concerne la mise en relation de plusieurs disciplines) et transdisciplinaire (relatif à la mise en relation au regard d'une discipline commune) -Intergénérationnelle -Pacifique -Solidaire -Démocratique -Pensée critique -Prise de conscience des liens entre les valeurs et les actions en faveur de l'environnement -Connexions avec la nature (liens avec les éléments de l'environnement naturel) -Savoir vivre ensemble (relations harmonieuses et respectueuses entre les personnes, les collectivités et l'environnement) -Formation d'écocitoyennes et d'écocitoyens responsables aptes à s'engager dans des actions orientées vers la viabilité de l'environnement (naturel et social) |

Il est possible d'observer 10 sous-catégories spécifiques communes aux deux groupes de personnes participantes. La majorité de celles-ci met de l'avant une définition de l'EAV liée à des perspectives impliquées dans certaines approches (exemple : pensée critique), alors qu'une minorité relève l'aspect *relationnel* de l'EAV (liens, connexions, relations).

On peut également distinguer des différences comme en témoigne le tableau 9 des sous-catégories spécifiques relevées chez les deux groupes de personnes participantes.

Tableau 9. Tableau comparatif des sous-catégories spécifiques qui diffèrent: thème A

| SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES GROUPE EXPERT (6) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES GROUPE PRATICIEN (9) |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> -Implique une prise de conscience de son pouvoir-agir (conscience des possibilités de mener à terme un changement souhaité) -Non alarmiste (qui ne soulève pas de craintes) -Connexions entre les sphères sociales, environnementales, économiques et culturelles; à l'échelle locale et globale -Connaissances liées à l'environnement -Apprentissages permettant de reconnaître et de comprendre les connexions entre différentes sphères (sociales, environnementales, économiques et culturelles; à l'échelle locale et globale) -Vise des actions au regard de l'environnement (naturel et social) | <ul style="list-style-type: none"> -Implique un mode de vie -Écosystémique -Transversale -Collaborative -Savoir développer la créativité -Savoir interagir et vivre avec la nature -Savoir faire une lecture analytique des sorties médiatiques liées à l'EAV -Met au premier plan le développement de savoir-être et savoir-faire -Implique des activités qui ont des effets concrets (observables et mesurables) au regard de l'environnement global |

En observant le tableau 9, on observe plus de sous-catégories spécifiques liées au thème A chez le groupe *praticien* que chez le groupe *expert*. De manière générale, si les personnes *expertes* reconnaissent différentes perspectives comme points d'ancrage de l'EAV, les personnes *praticiennes* reconnaissent un plus grand nombre de perspectives (écosystémique, transversale, collaborative, etc.) que les personnes *expertes*. Soulignons ici que les personnes *praticiennes* ont partagé une conception pragmatique des apprentissages visés par l'EAV alors que les personnes *expertes* ont partagé une vision plus générale de ces derniers.

1.4 Synthèse des propos du thème A

En conclusion de ce thème, il est possible d'observer que plusieurs catégories générales et sous-catégories spécifiques ont pu être relevées au regard du thème A- *Définition de l'EAV par les personnes participantes* nous permettant de prendre

connaissance de la vision de l'EAV des personnes participantes. Ainsi les propos des personnes participantes classés sous ce thème permettent de relever les éléments-clés qui définissent l'EAV soient: l'action en faveur de l'environnement global ancrée dans la réalité des milieux; les connexions entre différents systèmes, sphères, perspectives de viabilité; l'environnement naturel et social à titre d'éléments de l'EAV, la vision non-alarmiste (qui ne soulève pas de crainte) liée à une pédagogie de l'espoir ainsi que l'aspect de créativité pour relever les défis de la viabilité de l'environnement global. Enfin, les propos des personnes participantes ont révélé que l'EAV viserait des apprentissages favorables à la viabilité de l'environnement global, notamment, ceux liés au vivre ensemble et ceux permettant de créer des connexions avec la nature.

2. THÈME GÉNÉRAL B : APPROCHES FAVORABLES PRIVILÉGIÉES PAR LES PERSONNES PARTICIPANTES POUR INTÉGRER L'EAV

Le thème B-*Approches favorables privilégiées par les personnes participantes pour intégrer l'EAV* a été défini comme étant un ensemble de démarches pédagogiques (méthodes, pratiques) favorisant l'intégration du développement de compétences en EAV. Le choix de ce thème repose sur la volonté de connaître les approches privilégiées par les personnes participantes pour intégrer l'EAV à la composante de la formation pratique de la FIE.

Nous présentons d'abord (sous-section 2.1) les propos des personnes *expertes* à ce sujet (relevés de l'entretien individuel), classés dans le tableau 10. Puis, nous présentons (sous-section 2.2) les propos des personnes *praticiennes* en lien avec le thème (relevés des entretiens de groupe) classés dans le tableau 11. Ensuite dans la sous-section 2.3, nous établissons une comparaison entre les deux groupes. Enfin, dans la section 2.4 une synthèse de l'analyse des propos sous ce thème est réalisée.

2.1 Résultats de l'analyse des propos du thème B exprimés par les personnes *expertes* lors des entretiens individuels

Le tableau 10 présente les approches que les personnes *expertes* ont identifiées comme étant favorables à l'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE.

Tableau 10. Approches favorables à l'intégration de l'EAV: Point de vue des personnes
expertes

| THÈME : B1- APPROCHES FAVORABLES PRIVILÉGIÉES PAR LES PERSONNES EXPERTES | |
|--|---|
| CATÉGORIES GÉNÉRALES (5) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES (30) |
| Approches mettant l'accent sur le processus cognitif | -Par résolution de problème -Artistique -Critique -Éthique -Philosophique |
| Approches mettant l'accent sur la personne | -Humaniste -Affective -Sensorielle -Ludique -Pédagogie de la conscientisation |
| Approches mettant l'accent sur les interactions sociales | -Apprentissage par le service communautaire -Apprentissage par la collectivité -Collaborative -Pédagogie par l'humour -Coopérative -Interdisciplinaire -Pédagogie par projet -Apprentissage par enquête -Par ateliers |
| Approches mettant l'accent sur l'interaction avec l'environnement naturel | -Éducation en plein-air -Pédagogie par la nature -Apprentissage par le milieu -Contemplative |
| Approches transversales | -Apprentissage par l'action -Pensée prospective -Holistique -Systémique -Créative -Réflexive -Expérientielle -Interdisciplinaire |

Les sous-catégories reposent notamment sur les unités de sens suivantes :

On a déterminé qu'avec l'émerveillement, il y aurait les approches : sensorielle, ludique, artistique, affective, contemplative, etc. Au niveau des connaissances, l'approche cognitive, scientifique, mathématique, expérientielle, exploratoire,

interdisciplinaire, etc. Au niveau de l'engagement, l'approche réflexive, morale, critique, éthique, philosophique, coopérative, holistique, etc. ...voir document Continuum partagé. E2 : 119 à 125

Je trouve ça intéressant de valoriser les jeunes dans ce qu'ils aiment et dans ce qu'ils sont bons à faire. Aussi, ne pas avoir peur de se tromper. L'aspect essai et erreur, qui, souvent, n'est pas un aspect très valorisé, mais ça fait partie de la persévérance et quand on est en recherche action, quand on veut résoudre des problèmes et qui sont importants et difficiles en environnement, il faut apprendre à avoir fait de l'essai et erreur, d'apprendre à avoir persévéré, à s'être trompé, à avoir collaboré... E2 : 324 à 332

... j'ai l'impression que c'est important d'être, le plus possible, collé sur les intérêts des élèves, que le stagiaire lui-même trouve quelque chose en lien avec les intérêts des élèves. Il y a toujours un équilibre à trouver entre maximiser le... [...] entre le meilleur contenu, la meilleure approche pour l'EAV. Si ça ne rejoint pas les élèves, si ce n'est pas adapté aux élèves (besoins et capacités), ça ne fonctionnera pas. Donc, partir des élèves ou une approche qui permet d'aller chercher ce point de vue. E1 : 348 à 360

...l'approche par le service communautaire ou l'intervention par le service communautaire, l'apprentissage par la collectivité. E1 : 134 à 135

Donc, les stagiaires et enseignants peuvent être accompagnés pour mener ce genre de démarche. Renforcer la capacité d'action des personnes, si on les met dans des situations réelles, l'approche par le service communautaire ou l'intervention par le service communautaire, l'apprentissage par la collectivité.

E1-137 à 138

Dans les approches que j'ai nommées, ce sont des approches qui ne sont pas compétitives, qui sont beaucoup faites sur l'aspect collaboratif, de groupe, où est-ce que tout le monde a un rôle, tout le monde a sa place. E3 : 319 à 322

Le plaisir, le sens de l'humour et l'aspect humaniste... il faut que cela amène du sens et que cela nous fasse sentir qu'on contribue à plus que nous-mêmes. Cela je trouve cela important... La découverte, la curiosité... retourner toucher à... un processus comme cela devrait être à mon avis un modèle... Si on dit à des gens learning by doing, mais si on veut leur enseigner on devrait leur enseigner de cette manière-là... c'est de la métacognition... il faut dans ce cas nous-mêmes le transmettre. Si j'étais moi-même dans un truc comme cela il faudrait que je me dise à la fin d'avoir vécu cela, peu importe ce qui s'est passé-là, en répliquant cela, je deviens une partie de la solution...

E5 : 651 à 663

...l'apprentissage par le milieu, le « place-based learning ». [...]. C'est de pouvoir ancrer les apprentissages, de pouvoir les mettre en contexte à l'aide du milieu. On veut les mettre en contexte pour que ce soit plus concret et donc, mieux assimilé. Aussi, avec le milieu, on favorise une approche qui est plus holistique, plus interdisciplinaire, mais aussi, ça motive les jeunes. On est dans leur milieu, ils s'en préoccupent. Ils se préoccupent de leur milieu, donc ça peut servir pour les stimuler, les motiver. E3 : 168 à 177

Il y a aussi le contact nature, des résultats visibles de nos actions, des éléments pratiques. Et ce qui est essentiel dans tout cela est d'ajouter du sens pour la classe. Donc les jeunes vont passer à l'action si tout cela a du sens [...]. Cela va demander aux enseignants de bien reconnaître les potentialités de ses élèves et d'avoir un type d'enseignement différencié et là, la pédagogie de la coopération laisse la place pour y arriver. Pour que les uns les autres puissent s'enrichir... E4 : 66 à 85

...tout est dans tout. Je les mets quand même séparément, mais elles se rejoignent. L'approche holistique... J'ai mis approche holistique et interdisciplinaire. L'approche holistique, c'est de dire qu'on ne veut pas une approche qui est simplement cognitive. Comme je disais tantôt, on va parler d'environnement, on va donner des faits. Les faits, on voit que ça ne mènent pas nécessairement à l'action. Alors, l'approche holistique, ce qui est intéressant,

et c'est pour ça que ça rejoint le fait d'être et de jouer dehors, c'est qu'on touche aux émotions parce qu'on le voit, l'oiseau qui s'en va dans son nid. On ne l'a pas simplement vu dans notre cahier, on le voit réellement. On peut en parler. Ça suscite des émotions. Ça stimule les sens et l'imagination. Cela transforme...

E3 : 126 à 139

Je pense que l'ERE ou l'EAV, il faut, et c'est un peu ça que le programme propose actuellement, que ce soit transversal et interdisciplinaire. On n'apprend pas beaucoup aux enseignants à travailler comme ça, par exemple par projet ou la recherche action. E3 : 75 à 79

L'approche systémique c'est....comme un genre de contenant, pas comme un contenu... cela peut être aussi une méthode-là... [...]. Un peu comme Albert Einstein disait : On ne peut pas résoudre un problème avec le même niveau de pensée avec lequel il a été créé... le gros défi est d'élever notre niveau de pensée... la question pourrait-être c'est quoi le prochain? [...]. Je pense que la pensée systémique c'est cela... C'est clairement un prochain niveau de réflexion, qui n'est pas nécessairement meilleur mais là, c'est juste qu'à ce niveau de réflexion-là il y a de nouvelles réponses qui peuvent nous aider... et c'est un niveau de réflexion à mon avis. [...]. Cette approche-là nous fait comprendre différemment ce qui nous fait porter des actions différentes ce qui finit par valoriser ce niveau de réflexion là et c'est comme une roue qui tourne

[...] on ne constate pas les relations, on constate juste le court terme... on ne réalise pas les choses qui sortent de nos sens ... C'est un peu un défi que la pensée systémique nous crée un 6^{ème} sens... Ce n'est pas toujours avéré...

E5 : 312 à 338

Que les gens, les étudiants, les apprenants aient un moment pour revenir sur l'action. Pour moi, c'est ça un peu l'approche réflexive, qu'on pense aux gestes qu'on pose et aux décisions qu'on pose ou à l'apprentissage qu'on fait, mais d'un œil un peu plus détaché ou extérieur à soi-même si on veut pour peut-être évaluer ce geste-là ou en vue de l'améliorer. E1 : 53 à 58

De manière générale l'analyse des propos du groupe *expert* révèle que les approches qu'ils privilégient pour intégrer l'EAV sont des approches comportant un potentiel transformationnel, c'est-à-dire qu'elles peuvent transformer les personnes et/ou les collectivités et/ou l'environnement.

De plus, il faut souligner que, lors de la collecte de données, les personnes *expertes* ont partagé plus de propos liés à la catégorie générale des approches mettant l'accent sur les interactions sociales que pour les autres catégories.

2.2 Résultats de l'analyse des propos du thème B exprimés par les personnes *praticiennes* lors des entretiens de groupe

L'analyse des propos des personnes participantes *praticiennes* portant sur les approches favorables à l'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE a révélé peu de différences avec l'analyse des propos du groupe *expert*. De ce fait, nous avons choisi de présenter de manière plus précise l'analyse des propos des *praticiens* dans la sous-section 2.3 présentant les ressemblances et différences (tableaux 11 et 12).

2.3 Comparaison entre les propos tenus lors des entretiens par les personnes *expertes* et ceux tenus par les personnes *praticiennes* : thème B

Comme mentionné dans la sous-section 2.2, une majorité d'éléments se rejoignent entre les propos des personnes *expertes* et ceux des personnes *praticiennes*. Le tableau 11 de la page suivante expose les sous-catégories spécifiques communes au sujet des approches privilégiées.

L'analyse des propos des personnes *praticiennes*, comme celle des propos des *personnes expertes*, a révélé que les approches qu'ils privilégient pour intégrer l'EAV à la composante pratique de la FIE sont des approches comportant un potentiel transformationnel. De plus, bien que la majorité de ces approches puissent impliquer différents aspects relationnels (à soi, aux autres, à l'environnement) et peuvent impliquer différents processus, la plupart de ces approches mettent l'accent sur un aspect spécifique (processus cognitif, la personne, les interactions sociales, l'interaction avec

l'environnement naturel). Enfin, de manière générale, les personnes participantes accordent une importance aux approches transversales ainsi qu'aux approches mettant l'accent sur les interactions sociales.

Tableau 11. Sous-catégories spécifiques communes aux groupes de personnes participantes *expertes et praticiennes* : thème B

| SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES COMMUNES AUX GROUPE EXPERT ET PRATICIEN (27) |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> -Par résolution de problème -Artistique -Critique -Éthique -Philosophique -Humaniste -Affective -Sensorielle -Ludique -Pédagogie de la conscientisation -Apprentissage par le service communautaire -Apprentissage par la collectivité -Collaborative -Pédagogie par l'humour -Coopérative -Interdisciplinaire -Pédagogie par projet -Apprentissage par enquête -Éducation en plein-air -Pédagogie par la nature -Apprentissage par l'action -Pensée prospective -Holistique -Systémique -Créative -Réflexive -Expérientielle |

On peut également distinguer quelques différences comme en témoigne le tableau 12.

Tableau 12. Tableau comparatif des sous-catégories spécifiques qui diffèrent: thème B

| SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES GROUPE EXPERT (1) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES GROUPE PRATICIEN (3) |
|---|--|
| Approches -Contemplative | Approches -Apprentissage par les pairs -Interinstitutionnelle |

En observant le tableau 12, on observe un plus grand nombre de sous-catégories spécifiques liées au thème B chez le groupe *praticien* que chez le groupe *expert*. De manière plus précise, les personnes participantes du groupe *praticien* ont partagé plus de propos liés à la catégorie générale *Approches mettant l'accent sur les interactions sociales* (tableau 10) que des propos liés aux autres catégories générales en mettant notamment l'accent sur l'apport des pairs pour réaliser des apprentissages en EAV, alors qu'une majorité de personnes *expertes* ont souligné l'importance de l'approche contemplative pour tisser des liens avec la nature

2.4 Synthèse des propos du thème B

En conclusion de ce thème, il est possible d'observer que plusieurs catégories générales et sous-catégories spécifiques ont pu être relevées au regard du thème B- *Approches favorables privilégiées par les personnes participantes pour intégrer l'EAV*. Ainsi les propos des personnes participantes classés sous ce thème ont permis de relever différentes approches prometteuses pour intégrer l'EAV à la composante pratique de la FIE. De manière générale, l'analyse a révélé que des approches se situant dans une vision transformative axées sur des pratiques favorisant les échanges et les interactions lors de la

formation pratique pourraient amener des changements positifs (individuels, collectifs) tournés vers la viabilité de l'environnement global. Par ailleurs, si les personnes participantes ont partagé ces approches, ils ont également souligné l'importance pour les futures enseignantes et futurs enseignants de diversifier les approches en enseignement. Enfin, ils ont également souligné que l'utilisation des approches devrait s'effectuer de manière transversale. Les propos suivants viennent illustrer ces dernières constatations.

Je l'ai dit dans de nombreuses formations, je le répète et j'invite tous les enseignants et même avec les jeunes à l'Université, je leur dis de diversifier leurs approches. L'approche « x » va aller rejoindre tel élève alors que l'approche « y », tel autre élève. On va davantage les motiver. Si on veut un groupe-classe dynamique et essayer de rejoindre tout le monde, je pense que c'est important de diversifier nos approches. (E2 : 99 à 106)

Comment je le vois l'ERE, ce n'est pas de dire que je vais faire un cours sur comment faire de l'ERE parce qu'on dirait qu'on donne aux enseignants une autre charge de travail, qu'il faut faire l'ERE en plus. Je pense que si on le fait comme ça, on le fait encore en silo, on compartimente l'écologie et ça devient moins attrayant et concrètement, c'est moins pratique pour les enseignants [...]. Dans les approches comme justement, dans l'apprentissage par le milieu, la recherche action, l'expérimentation, ça favorise la réussite éducative, le bien-être et l'écocitoyenneté parce qu'on développe un attachement avec la

nature [...]. Il faut trouver une façon de proposer ces approches de manière intégrée et transversale à la formation des futurs enseignants.... (E3 : 353 à 372)

En fait, c'est d'enseigner aux futurs enseignants la diversité des approches qui existent pour qu'ils les essaient toutes peut-être... Si tu pars des projets, tu ne passe pas toujours par le même chemin et tu n'utilises pas toujours les mêmes approches... Cela pourrait juste avoir enseigné plusieurs approche et de les faire réfléchir sur quelle serait l'approche la plus optimale pour réaliser tel projet... F2 : 1341 à 1346

3. THÈME GÉNÉRAL C : SAVOIRS DU FUTUR PERSONNEL ENSEIGNANT LIÉS À L'EAV

Nous définissons le thème C-*Savoirs du futur personnel enseignant liés à l'EAV* comme étant les savoirs (connaissances, savoir-faire, savoir-être) que les personnes participantes croient que l'on doit développer chez le futur personnel enseignant, lors des stages, pour l'aider à intégrer l'EAV dans ses pratiques enseignantes. Les résultats sous ce thème sont en lien direct avec notre premier objectif spécifique de recherche, *Dégager les savoirs spécifiques du domaine de l'EAV que devrait comporter un écodispositif d'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.*

3.1 Sous-thèmes du thème C

Les unités de sens relevées sous le thème C ont été classées sous les trois sous-thèmes suivants: *C1-Connaissances à développer chez le futur personnel enseignant*, *C2- Savoir-faire à développer chez le futur personnel enseignant* et *C3- Savoir-être à développer chez le futur personnel enseignant*. Elles ont ensuite été traduites sous forme de catégories générales et de sous-catégories spécifiques comme il est présenté dans les sections suivantes. Précisons que nous avons reconduit la typologie connaissances/savoir-faire/savoir-être (Roegiers et De Ketele, 2001) que nous avons utilisée lors des entretiens pour tenter d'éviter les biais de compréhension. Rappelons qu'elle avait été sélectionnée afin de référer à une conceptualisation des savoirs déjà connue de la part des personnes participantes puisqu'elle avait été mise de l'avant lors de l'implantation du Renouveau pédagogique (Gouvernement du Québec, 2001*b*). À partir de leurs perceptions et de leurs expériences, les personnes participantes ont donc été invitées à identifier les connaissances, les savoir-faire et les savoir-être qui seraient à développer pour favoriser l'intégration de l'EAV.

Nous présentons d'abord (sous-sections 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3) les propos des personnes *expertes* à ce sujet (relevés de l'entretien individuel), classés dans les tableaux 13, 14 et 15, qui présentent, à tour de rôle, les connaissances, les savoir-faire et les savoir-être que le futur personnel enseignant devraient développer pour intégrer l'EAV dans sa pratique durant leurs stages. Puis, nous présentons (sous-sections 3.1.4, 3.1.5, 3.1.6) les propos des personnes *praticiennes* en lien avec les trois sous-thèmes (relevés des

entretiens de groupe) classés dans les tableaux 16, 17 et 18. Ensuite dans la sous-section 3.2, nous établissons une comparaison entre les deux groupes. Enfin, dans la section 3.3 une synthèse de l'analyse des propos sous ce thème est réalisée.

3.1.1 Résultats de l'analyse des propos du sous-thème C1 (connaissances) exprimés par les personnes expertes lors des entretiens individuels

Le tableau 13 qui suit présente les connaissances que les personnes *expertes* ont identifiées comme étant favorables à l'intégration de l'EAV dans les pratiques enseignantes.

Tableau 13. Connaissances à développer chez le futur personnel enseignant:

Point de vue des personnes *expertes*

| SOUS-THÈME : C1-CONNAISSANCES À DÉVELOPPER CHEZ LE FUTUR PERSONNEL ENSEIGNANT | |
|---|--|
| CATÉGORIES GÉNÉRALES (3) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES (10) |
| Connaissances liées au vivant | -Connaissance des principaux fondements scientifiques liés à la vie dont ceux en biologie, sociologie, psychologie, écologie -Connaissances sur le processus de développement humain |
| Connaissances liées au domaine de l'éducation | -Connaissance du PFÉQ et de ses possibilités d'intégration de l'EAV |
| Connaissances liées au domaine spécifique de l'EAV | -Connaissance des approches éducatives favorables au développement de l'empathie envers le vivant -Connaissance du processus de cheminement des croyances en EAV -Connaissance des ressources, des réseaux et acteurs en EAV -Connaissance des approches privilégiées en EAV dont l'approche systémique -Connaissance des fondements de l'EAV -Connaissance pour pouvoir intervenir en faveur de l'environnement aux différentes échelles (locale, régionale et mondiale) -Connaissance des différentes perspectives en EAV dont celles culturelles, politiques, Écologiques |

Les propos des personnes *expertes* portant sur les connaissances liées à l'EAV à développer chez le futur personnel enseignant ont permis de relever des connaissances que nous avons traduites par 10 sous-catégories spécifiques comme le démontre le tableau 13. La relecture de ces sous-catégories spécifiques nous a permis de les regrouper sous trois catégories générales : les *connaissances liées au vivant*, les *connaissances liées au domaine général de l'éducation* et les *connaissances liées au domaine spécifique de l'EAV*. Les sous-catégories reposent notamment sur les unités de sens suivantes :

Je trouve que parfois les connaissances, on devrait se rappeler de certains constats scientifiques ou certains fondements scientifiques liés à la vie, au fonctionnement des écosystèmes, au maintien des équilibres biophysiques.

EI-157 à 160

J'ai l'impression qu'en général, même dans nos interventions, les programmes, de la façon qu'ils sont faits, les aspects humains sont souvent un peu évacués, alors qu'il y aurait des choses à partager ensemble ou à se former sur les dynamiques sociales, la question des relations de pouvoir, du leadership, des croyances comme je disais, ce qui est important pour quelqu'un, comment cheminent les croyances, le développement psychologique des personnes tout simplement aussi [...]. Ça pourrait être fait plus en lien avec la question de l'EAV... EI-175 à 191

C'est très important de connaître les différentes approches et de voir comment on peut les intégrer dans des activités d'EAV. E2 : 174 à 175

Je pense que, dans les compétences et les connaissances en ERE, c'est avoir une base de compréhension du développement durable, de l'écologie, avoir une base de comment les écosystèmes fonctionnent, mais ce n'est pas nécessaire d'être un expert dans ça. E3 : 298 à 305

Connaissances générales c'est la connaissance du monde, des acteurs, des pouvoirs. [...] sans cette connaissance de base, vision un peu commune de la réalité c'est bien difficile d'intervenir et d'agir avec... Dans des connaissances plus spécifiques, tout le modèle écologique. Il y avait un programme d'écologie qui a été bardassé... La formation personnelle et sociale apparaissait dans les anciens programmes [...] et les connaissances écologiques de base. Il y a aussi des approches amont-aval qu'est-ce qui fait que quelque chose se passe. D'avoir une vision systémique et que cela fait partie de l'ensemble des connaissances... E4 : 130 à 146

Ainsi, bien que les personnes expertes aient mis en lumière des connaissances relevant majoritairement du domaine spécifique de l'EAV, des connaissances relevant de plusieurs autres domaines (biologie, sociologie, psychologie, écologie, communication) ainsi que des connaissances liées à différentes perspectives (psychologique, pédagogique,

didactique, psychopédagogique, éthique, systémique, culturelle, politique, écologique, géopolitique) ont également été révélées.

3.1.2 Résultats de l'analyse des propos du sous-thème C2 (savoir-faire) exprimés par les personnes expertes lors des entretiens individuels

Les propos des personnes *expertes* regroupés dans le tableau 14 identifiant les savoir-faire à développer chez le futur personnel enseignant sont ici présentés.

Tableau 14. Savoir-faire à développer chez le futur personnel enseignant: Point de vue des personnes *expertes*

| SOUS-THÈME : C2- SAVOIR-FAIRE À DÉVELOPPER CHEZ LE FUTUR PERSONNEL ENSEIGNANT | |
|--|--|
| CATÉGORIES GÉNÉRALES (5) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES (21) |
| Développement d'une citoyenneté environnementale | <ul style="list-style-type: none"> -Démontrer la capacité à animer des activités d'enseignement liées aux cinq composantes de la citoyenneté environnementale selon Boutet (2008) -Favoriser le plaisir d'être dans la nature chez les élèves -Mettre en place un contexte favorable à la création de liens d'attachement avec la nature -Favoriser la prise de conscience de sa capacité d'action et celle d'autrui en EAV -Identifier ses propres valeurs dont celles en EAV et accompagner les élèves en ce sens (exemple : prendre conscience de son empreinte écologique) -Accompagner le développement de la pensée critique dès le plus jeune âge -Mettre en place un contexte favorable au développement d'une compréhension de l'actualité au regard des enjeux de viabilité |
| Processus motivationnel pour faire de l'EAV et pour faire des apprentissages en EAV | <ul style="list-style-type: none"> -Prendre en compte les besoins et capacités de tous les enfants dont ceux ayant des besoins particuliers -Démontrer une aptitude à adapter les activités en EAV selon les capacités des élèves -Partir de ses élèves pour favoriser la curiosité et l'autonomie nécessaire à la résolution de problème liée à l'EAV -Valoriser ce que font les élèves au regard des apprentissages en EAV (par : l'agenda aux parents, bulletin, médias locaux, etc.) -Mettre en place un contexte favorable au développement du plaisir d'apprendre |
| Collaboration pour faire de l'EAV | <ul style="list-style-type: none"> -Collaborer avec des acteurs des organismes locaux, régionaux et mondiaux -Agir dans la communauté avec ses élèves -Collaborer pour accompagner la prise de décisions dont celles visant la survie |

| SOUS-THÈME : C2- SAVOIR-FAIRE À DÉVELOPPER CHEZ LE FUTUR PERSONNEL ENSEIGNANT | |
|---|---|
| CATÉGORIES GÉNÉRALES (5) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES (21) |
| Intégration de certaines approches | <ul style="list-style-type: none"> -Amener les élèves à découvrir comment les choses sont en relation (vision systémique) -Gérer la classe de façon à supporter la pédagogie de projet en EAV -Faire de la philosophie pour enfant en classe pour favoriser les apprentissages en EAV -Intégrer des approches favorables à l'EAV dont l'approche expérientielle |
| Défis à relever pour arriver à faire de l'EAV | <ul style="list-style-type: none"> -Prendre en compte son propre cheminement d'apprenant en EAV dont ses erreurs -Surmonter les obstacles à l'EAV (exemple relever les défis pour mettre en place des interventions sécuritaires lors des sorties à l'extérieur) |

Les propos des personnes *expertes* portant sur les savoir-faire à développer en EAV chez le futur personnel enseignant ont permis de relever des savoir-faire que nous avons traduits par 21 sous-catégories spécifiques comme le démontre le tableau 14. La relecture de ces sous-catégories spécifiques nous a permis de les regrouper sous cinq catégories générales : *Développement d'une citoyenneté environnementale; Processus motivationnel pour faire de l'EAV et pour faire des apprentissages en EAV; Collaboration pour faire de l'EAV; Intégration de certaines approches; Défis à relever pour arriver à faire de l'EAV*. Les sous-catégories reposent notamment sur les unités de sens suivantes :

Je vois plus dans le fond l'enseignant comme un guide. C'est peut-être un savoir-agir plus général, mais qu'il se présente plus comme un guide, un accompagnant que comme un expert nécessairement. Il me semble que c'est une habileté qui leur permettrait d'être plus en phase avec les composantes de la citoyenneté environnementale. E1-142 à 147

Je pense, que de façon générique, c'est un peu la même chose. Qu'on soit au préscolaire ou qu'on soit au primaire, on pourrait choisir de faire que leur projet de stage porte sur l'EAV, mais après l'étudiant devra nécessairement s'adapter à son public. S'ils sont en maternelle ou s'ils sont en 6^e année, ça ne sera évidemment pas la même chose. E1 : 372 à 376

Pour les futurs enseignants, c'est de les habiliter à être en mesure de faire des liens entre les disciplines, de prévoir des activités qui permettent l'ERE et d'y intégrer différentes disciplines. E2 : 376 à 378

Dans le cadre de mon projet, ça aussi, c'est important, les connaissances sur comment on surmonte les obstacles par rapport à... Ce n'est pas pareil faire l'enseignement à l'extérieur qu'à l'intérieur. La gestion de classe n'est pas pareille. Il y a différents obstacles. La gestion de risques n'est pas la même, alors il y a des connaissances à aller chercher par rapport à la gestion de risques, par rapport à la discipline, l'aspect météo, donc l'aspect un peu de préparation. E3 : 268 à 274

...de savoir que l'EAV peut être transdisciplinaire et de savoir comment l'appliquer au quotidien à travers les différentes approches que j'ai mentionnées et de connaître les approches, ça serait une bonne chose. De voir

comment relier le programme, autant les savoirs que les compétences, dans des approches comme ça, qui sont expérientielles, concrètes et stimulantes.

E3 : 239 à 244

Le plaisir... Le plaisir à apprendre où la notion de plaisir à transcender tout l'enseignement en EAV. On travaille sur des sujets sérieux graves et... cela revient un peu à la gestion de classe et à la gestion de groupe. Les jeunes doivent trouver leur compte là-dedans. Ils doivent sentir qu'ils se réalisent, qu'ils ont du plaisir à le faire et qu'ils ont beaucoup de reconnaissance en retour...

E4 : 201 à 209

On peut observer que plusieurs propos des personnes *expertes* ont permis de circonscrire plusieurs savoir-faire à développer chez le futur enseignant. En résumé, selon eux, le futur personnel enseignant devrait mettre en place un processus motivationnel enchâssé dans des approches favorables à l'EAV (dont l'approche : collaborative, systémique, expérientielle, de la pédagogie par projet, de la philosophie pour enfant) et devrait mettre l'accent également sur la capacité à relever des défis pour arriver à favoriser le développement d'une citoyenneté tournée vers la viabilité.

3.1.3 Résultats de l'analyse des propos du sous-thème C3 (savoir-être) exprimés par les personnes expertes lors des entretiens individuels

Le tableau 15, présente les savoir-être liés à l'EAV qui seraient à développer chez le futur personnel enseignant, selon les personnes participantes *expertes*.

Tableau 15. Savoir-être à développer chez le futur personnel enseignant: Point de vue des personnes *expertes*

| SOUS-THÈME : C3-SAVOIR-ÊTRE À DÉVELOPPER CHEZ LE FUTUR PERSONNEL ENSEIGNANT | |
|--|--|
| CATÉGORIES GÉNÉRALES (1) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES (12) |
| Attitudes propices à l'intérêt et à la protection de l'environnement global | <ul style="list-style-type: none"> -Collaboration démocratique -Proactivité (non-réactivité) -Attitude collaborative avec les différentes personnes et organismes intervenant en EAV -Attitude favorisant l'exploration (adopter une démarche de recherche) -Audace pour mettre de l'avant des projets en EAV -Prise de conscience de son pouvoir d'action pour intervenir en faveur de l'environnement -Prise de conscience que nous sommes une partie d'un tout -Bienveillance et humanité (paix et empathie envers les vivants) -Curiosité -Enthousiasme -Humilité (accepter de ne pas tout savoir) -Confiance en ses capacités et en celles d'autrui |

Les propos des personnes *expertes* portant sur les savoir-être liés à l'EAV à développer chez le futur personnel enseignant ont permis de relever des savoir-être que nous avons traduits par 12 sous-catégories spécifiques comme le démontre le tableau 15. La relecture de ces sous-catégories spécifiques nous a permis de les regrouper sous la

catégorie générale *Attitudes propices à l'intérêt et à la protection de l'environnement*. Les sous-catégories reposent notamment sur les unités de sens suivantes :

...il faut apprendre [...] à être curieux. Je rajouterais aussi la bienveillance dans tout ça pour compléter. [...] : Ça va comprendre le pacifisme, l'empathie, tout ça. [...] Envers les élèves entre autres. Envers les élèves et envers les autres aussi. Envers son environnement. Ça fait partie de quand on est à l'écoute, quand on apprend à être à l'écoute, à observer... E3 : 337 à 340

...dans un contexte de stage... Je pense que c'est vraiment de les accompagner beaucoup dans leur savoir-être. Je pense que ce serait vraiment de prendre le temps avant, pendant, après de pouvoir mettre des mots sur leurs apprentissages et relativement à l'EAV... Donc à travers des expériences concrètes mais aussi et toi en tant qu'enseignant qu'est-ce que cela te fait... de les accompagner eux-mêmes... dans un peu de comment ils se placent par rapport à cela. Même [...]. Je pense que le stagiaire devrait avoir un moment où il apprend de son stage non pas la performance d'enseignant mais plus le « être » enseignant.

E5 : 559 à 579

Plus d'empathie... développer sa capacité... de se remettre en question de manière ouverte... être capable d'expliquer son raisonnement. Il faut que tu sois capable de le comprendre... Il y a beaucoup de philosophie pour enfant

là-dedans aussi. À mon avis, la pensée critique s'apprend très tôt et la capacité de formuler ses propres raisonnements et de connaître le sens de qu'on fait... être capable d'identifier ses valeurs... Je pense de développer une relation d'amour avec le tissu complet du vivant. Dès qu'on prend conscience et c'est ce que les futurs enseignants devraient faire aussi, ils ne sont pas eux... Ils sont une partie... Eux-mêmes ils sont une partie car ils sont une collaboration de plein d'affaires. Déjà de prendre conscience de cela, de ce que toi tu appelles « toi », cela n'existe pas. Tu dois ta vie à un tissu super complexe autour de toi, quelle serait l'attitude intelligente avec laquelle porter ta propre vie.... E5 : 430 à 460

Ici, les propos exprimés par les personnes *expertes* à l'égard des savoir-être démontrent de manière générale que le futur personnel enseignant devrait préalablement faire preuve de certaines prises de consciences et d'empathie afin de pouvoir contribuer à un véritable engagement en matière d'actions tournées vers la viabilité de l'environnement global.

Il ressort donc de cette analyse des propos des personnes *expertes* en lien avec les trois sous-thèmes que de manière générale, il y a moins de sous-catégories spécifiques liées aux connaissances. Cela reflète que les personnes *expertes* ont accordé moins d'importance aux connaissances à développer en EAV comme l'exposent l'extrait suivant:

Évidemment, on peut développer des connaissances sur certains écosystèmes, connaître certains noms d'oiseaux, connaître certaines espèces d'arbres, mais à mon humble avis, les connaissances, ce n'est vraiment pas important pour moi. C'est pour ça que, dans ma définition de l'ERE, je ne parle même pas de connaissances. Je parle principalement de compétences. E2 : 153 à 158

3.1.4 Résultats de l'analyse des propos du sous-thème C1 (connaissances) exprimés par les personnes praticiennes lors des entretiens de groupe

Le tableau 16 identifie les connaissances qui, selon les personnes *praticiennes*, devraient être développées chez le futur personnel enseignant pour les aider à intégrer l'EAV dans leur pratique en stage. Les savoir-faire et les savoir-être liés à cette intégration suivent dans les tableaux 17 et 18.

Tableau 16. Connaissances à développer chez le futur personnel enseignant:

Point de vue des personnes *praticiennes*

| SOUS-THÈME : C1-CONNAISSANCES À DÉVELOPPER CHEZ LE FUTUR PERSONNEL ENSEIGNANT | |
|---|---|
| CATÉGORIES GÉNÉRALES(3) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES (7) |
| Connaissances liées au vivant | -Connaissance de ce qui est nécessaire à la survie -Connaissances sur le processus de développement global de l'enfant |
| Connaissances liées au domaine de l'éducation | -Connaissance du PFÉQ et de ses possibilités d'intégration de l'EAV -Connaissance des programmes de la maternelle au secondaire pour éviter de travailler en silo |
| Connaissances liées au domaine spécifique de l'EAV | -Connaissance des approches privilégiées en EAV dont la pédagogie de projet et l'apprentissage expérientiel -Connaissance des ressources, des réseaux et acteurs en EAV -Connaissance des fondements de l'EAV |

Les propos des personnes *praticiennes* portant sur les connaissances liées à l'EAV à développer chez le futur personnel enseignant ont permis de relever des connaissances que nous avons traduites par sept sous-catégories spécifiques comme le démontre le tableau 16. La relecture de ces sous-catégories spécifiques nous a permis de les regrouper sous les mêmes trois catégories générales qui avaient émergées des propos des personnes *expertes* : les *connaissances liées au vivant*, les *connaissances liées au domaine général de l'éducation* et les *connaissances liées au domaine spécifique de l'EAV*. Les sous-catégories reposent notamment sur les unités de sens suivantes :

Les conditions du vivant devraient être enseignées. Comment cela pousse, comment naît un animal... Les cycles de l'eau de la vie etc. Au lieu de penser linéaire ou en silo... Il va falloir développer une pensée circulaire mais plus ouverte... Je le traduis plus comme la chaîne ADN... Il faudrait que cela soit organique comme cela l'EAV... Tu as parlé tantôt des écrans... On voit plus la vie à travers un écran.... Ce que j'appelle la vie virtuelle. C'est que maintenant la vie est toujours médiatisée par quelque chose d'autre. Il faudrait d'abord comprendre comment fonctionne le vrai cycle de vie... C'est essentiel...

F1 : 365 à 374

...dans les connaissances aussi à développer chez les futurs enseignants et enseignants est de faire des liens avec des organismes qui existent déjà [...]il y

a EVB que tout le monde connaît mais parfois il apparaît seulement sur une plaque dans l'école... F1 : 398 à 416

Connaissance de comment exploiter ces ressources-là en EAV ou comment aller les chercher [...]. Comment les jumeler avec le PFÉQ aussi... F2 : 710 à 711

Parce que, au primaire c'est sur cela qu'on devrait miser sur la connaissance de la pédagogie par projet... [...] je trouve que l'important est la pédagogie par projet et de s'impliquer... F2 : 913 à 921

De manière générale, les personnes *praticiennes* ont émis des propos suggérant que le futur personnel enseignant devrait développer des connaissances liées à l'EAV selon différentes perspectives (biologique, psychologique, sociologique, pédagogique, didactique, psychopédagogique, écologique, communicationnelle) et selon les approches de la pédagogie par projet. Des connaissances liées à des aspects spécifiques du PFÉQ ont également été précisées pour faire de l'EAV

3.1.5 Résultats de l'analyse des propos du sous-thème C2 (savoir-faire) exprimés par les personnes praticiennes lors des entretiens de groupe

Ici, sont présentés les savoir-faire que le futur personnel enseignant devrait développer.

Les propos des personnes *praticiennes* portant sur les savoir-faire liés à l'EAV à développer chez le futur personnel enseignant ont permis de relever des savoir-faire que nous avons traduits par 26 sous-catégories spécifiques comme le démontre le tableau 17.

Tableau 17. Savoir-faire à développer chez le futur personnel enseignant: Point de vue des personnes *praticiennes*

| SOUS-THÈME : C2- SAVOIR-FAIRE À DÉVELOPPER CHEZ LE FUTUR PERSONNEL ENSEIGNANT | |
|--|--|
| CATÉGORIES GÉNÉRALES (6) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES (26) |
| Développement d'une citoyenneté environnementale | <ul style="list-style-type: none"> -Identifier ses propres valeurs dont celles en EAV et accompagner les élèves en ce sens (exemple : prendre conscience de son empreinte écologique) -Démontrer des aptitudes à soutenir une réflexion éthique chez ses élèves -Accompagner le développement de la pensée critique dès le plus jeune âge -Promouvoir l'EAV |
| Processus motivationnel pour faire de l'EAV et pour faire des apprentissages en EAV | <ul style="list-style-type: none"> -Démontrer une aptitude à adapter les activités en EAV selon les capacités des élèves -Exploiter les intérêts des élèves pour mettre en place des activités en EAV -Favoriser le goût d'apprendre l'EAV chez les futurs enseignants -Bâtir des projets signifiants en EAV -Stimuler une sensibilité à l'EAV sans imposer son point de vue |
| Collaboration pour faire de l'EAV | <ul style="list-style-type: none"> -Agir dans la communauté avec ses élèves -Collaborer pour accompagner la prise de décisions dont celles visant la survie -Stimuler le développement de valeurs communautaires chez les élèves |
| Intégration de certaines approches | <ul style="list-style-type: none"> -Amener les élèves à découvrir comment les choses sont en relation (vision systémique) -Gérer la classe de façon à supporter la pédagogie de projet en EAV -Faire de la philosophie pour enfant en classe pour favoriser les apprentissages en EAV -Mettre de l'avant la pensée prospective -Mettre en place des moments de jeu libre pour faire des apprentissages en EAV -Enseigner de façon interdisciplinaire -Stimuler la créativité des enfants en matière de viabilité -Miser sur l'entraide plutôt que sur la compétition |
| Défis à relever pour arriver à faire de l'EAV | <ul style="list-style-type: none"> -Démontrer une capacité d'adaptation afin de faire face aux défis d'intégration de l'EAV -Surmonter les obstacles à l'EAV (exemple relever les défis pour mettre en place des interventions sécuritaires lors des sorties à l'extérieur) |
| Enseignement-apprentissage-évaluation | <ul style="list-style-type: none"> -Démontrer une capacité à exploiter les différentes ressources en EAV -Mettre en place un processus d'apprentissage en spirale et non linéaire en EAV -Mettre l'emphasis sur les apprentissages plutôt que seulement sur l'évaluation -Démontrer des compétences d'observation |

La relecture de ces sous-catégories spécifiques nous a permis de les regrouper sous six catégories générales: *Développement d'une citoyenneté environnementale; Processus motivationnel pour faire de l'EAV et pour faire des apprentissages en EAV; Collaboration pour faire de l'EAV; Intégration de certaines approches; Défis à relever pour arriver à faire de l'EAV; Enseignement-apprentissage-évaluation*. Précisons que les cinq premières catégories générales sont communes à celles qui ont émergé des propos des personnes expertes (tableau 14). Les sous-catégories reposent notamment sur les unités de sens suivantes :

La discipline positive...cela va avec les approches de la coopération, de la collaboration... le contraire de l'approche compétitive... L'approche coopérative, je ne sais pas si cela a un nom mais c'est important et c'est important aussi on parlait de pratique réflexive... [...] toutes les parties du questionnement et de la philo pour enfants...qui est de savoir questionner et de faire qu'ils se posent eux-mêmes des questions... F2 : 1106 à 1112

L'avenir, on ne sait pas de quoi elle est faite. On dit que notre planète s'en va en ruines. Moi je pense que devant la difficulté, la créativité sort. C'est sûr que si on prenait compte tout cela pour l'EA [...]. De l'accompagner, de la nourrir aussi peut-être, la questionner... [...] il faut aller avec la créativité, elle est importante... [...] Alors à l'université ils devraient l'être beaucoup-là... [...].

J'ai dit nourrir mais ce n'était peut-être pas le bon mot... c'est de faire en sorte qu'il y ait de la place pour qu'elle explose, qu'elle s'exprime. F3 : 380 à 403

... ce qui me revient c'est développer la capacité de s'adapter car je n'en sais pas ce qui va arriver demain... On ne sait pas. Si j'avais quelque chose aussi à travailler avec des stagiaires ce serait cette capacité à s'adapter car c'est cela qu'on leur demande de toute manière. F3 : 920 à 925

...l'apprentissage en spirale versus linéaire... Je me dis que cela dans une classe du préscolaire, cela bouge tout le temps... selon ce que les enfants ils ont envie de faire... et selon ce que j'observe... Je vais partir de ce qu'ils font pour nourrir cela... et cela peut se faire aussi dans une classe avec les plus grands jusqu'à l'université... dans les stages. C'est ma capacité d'observation, ma capacité d'être attentive aux besoins de les reconnaître... F3 : 827 à 834

L'analyse des propos des personnes *praticiennes*, comme celle des propos des *experts*, révèle que le futur personnel enseignant devrait mettre l'accent sur la capacité à mettre en place un processus motivationnel enchâssé dans des approches favorables à l'EAV dont l'approche : collaborative, systémique, expérientielle, de la pédagogie par projet, de la philosophie pour enfant; mais aussi dans les approches : prospective, ludique, interdisciplinaire, créative et coopérative. Par ailleurs, les propos des personnes

praticiennes ont permis de préciser certains éléments relevant des processus enseignement-apprentissage-évaluation dont l'importance de la capacité à observer.

3.1.6 Résultats de l'analyse des propos du sous-thème C3 (savoir-être) exprimés par les personnes praticiennes lors des entretiens de groupe

Ici sont présentés les savoir-être relevés des propos des personnes *praticiennes*.

Tableau 18. Savoir-être à développer chez le futur personnel enseignant:

Point de vue des personnes *praticiennes*

| SOUS-THÈME : C3-SAVOIR-ÊTRE À DÉVELOPPER CHEZ LE FUTUR PERSONNEL ENSEIGNANT | |
|--|--|
| CATÉGORIES GÉNÉRALES (1) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES (12) |
| Attitudes propices à l'intérêt et à la protection de l'environnement global | <ul style="list-style-type: none"> -Proactivité (non réactivité) -Collaboration avec les différents acteurs et organismes intervenant en EAV -Collaboration démocratique -Attitude favorisant l'exploration (adopter une démarche de recherche) -Audace pour mettre de l'avant des projets en EAV -Prise de conscience des possibilités d'intégration que permettent le PFÉQ et le programme de formation initiale à l'enseignement pour intégrer l'EAV -Engagement dans la communauté -Créativité et ouverture d'esprit pour résoudre des problèmes liés aux enjeux environnementaux -Bienveillance et humanité (paix et empathie envers les vivants) -Curiosité -Enthousiasme -Humilité (accepter de ne pas tout savoir) |

Les propos des personnes *praticiennes* ont permis de relever des savoir-être que nous avons traduits par 12 sous-catégories spécifiques comme le démontre le tableau 18.

La relecture de ces sous-catégories spécifiques nous a permis de les regrouper sous la

catégorie générale *Attitudes propices à l'intérêt et à la protection de l'environnement*. Les sous-catégories reposent notamment sur les unités de sens suivantes :

Les stagiaires pour intégrer l'EAV doivent... Il faut d'abord qu'eux-mêmes comprennent les enjeux.. qu'ils soient ouverts, qu'ils aient beaucoup d'ouverture à tout cela, beaucoup d'humilité... l'humilité de dire voici mes contradictions et mes forces et là je ne suis pas tellement cohérente avec certaines de mes valeurs ou de certaines valeurs sociales et comment je vais faire pour évoluer et me rediriger et c'est comme toute l'introspection par rapport à cela... F1 : 637 à 649

Et comme on sait, en éducation, on n'a pas beaucoup de ressource pour organiser des sorties extérieures. C'est donc de trouver des approches pour amener cela... Donc, beaucoup multidisciplinaire l'EAV ou du moins interdisciplinaire, de un, et j'y vais encore avec la notion de créativité dont l'enseignante devrait faire preuve pour pouvoir amener toutes les façons d'amener le sujet de l'EAV en classe sans nécessairement passer par une sortie en nature... F1 : 261 à 277

Développer la curiosité chez les futures enseignantes c'est tellement important et après cela, c'est d'en faire des personnes vraiment polyvalentes pour pouvoir

aborder plein de situation, de problématiques... Elles doivent être capables de s'adapter ou de chercher à s'adapter et après de transmettre cette capacité...

F1-698 à 702

Ici, les propos exprimés par les personnes *praticiens* à l'égard des savoir-être démontrent de manière générale que le futur personnel enseignant devrait faire preuve d'engagement, de créativité et d'une ouverture d'esprit pour induire des actions propices à des changements en faveur de l'environnement global.

3.2 Comparaison entre les propos tenus lors des entretiens par les personnes *expertes* et ceux tenus par les *praticiens* : thème C

En observant les tableaux 13 à 18, on observe qu'un certain nombre d'éléments se rejoignent entre les propos des personnes *expertes* et ceux des personnes *praticiennes*. Le tableau 19 présente une liste des sous-catégories spécifiques communes aux deux groupes de personnes participantes.

Tableau 19. Sous-catégories spécifiques du thème C communes des groupes de personnes participantes *expertes et praticiennes*

| SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES COMMUNES : THÈME C (19) | |
|---|--|
| Connaissances | |
| <ul style="list-style-type: none"> -Connaissance du PFÉQ et de ses possibilités d'intégration de l'EAV -Connaissance des ressources, des réseaux et acteurs en EAV -Connaissance des fondements de l'EAV | |
| Savoir-faire | |
| <ul style="list-style-type: none"> -Accompagner le développement de la pensée critique dès le plus jeune âge -Agir dans la communauté avec ses élèves -Collaborer pour accompagner la prise de décisions dont celles visant la survie -Amener les élèves à découvrir comment les choses sont en relation (vision systémique) -Gérer la classe de façon à supporter la pédagogie de projet en EAV -Faire de la philosophie pour enfant en classe pour favoriser les apprentissages en EAV -Surmonter les obstacles à l'EAV (exemple relever les défis pour mettre en place des interventions sécuritaires lors des sorties à l'extérieur) | |
| Savoir-être | |
| <ul style="list-style-type: none"> -Proactivité (non réactivité) -Collaboration avec les différents acteurs et organismes intervenant en EAV -Collaboration démocratique -Attitude favorisant l'exploration (adopter une démarche de recherche) -Audace pour mettre de l'avant des projets en EAV -Bienveillance et humanité (paix et empathie envers les vivants) -Curiosité -Enthousiasme -Humilité (Accepter de ne pas tout savoir) | |

Ainsi, il est possible d'observer 19 sous-catégories spécifiques classées sous les sous-thèmes connaissances, savoir-faire et savoir-être que le futur personnel enseignant devait développer pour intégrer l'EAV. Trois sous-catégories spécifiques portant sur les connaissances mettent de l'avant des aspects complémentaires pour arriver à faire de l'EAV (PFÉQ, ressources et fondements); sept sous-catégories spécifiques mettent de l'avant majoritairement des savoir-faire liés à des approches favorables à l'EAV; neuf sous-catégories spécifiques présentent des attitudes ayant des ancrages dans la prévention, la protection et l'engagement au regard de l'environnement global.

Le tableau 20 présente des sous-catégories spécifiques relevées chez les deux groupes de personnes participantes.

Tableau 20. Tableau comparatif des sous-catégories spécifiques qui diffèrent: thème C

| SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES GROUPE EXPERT (18) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES DU GROUPE PRATICIEN (20) |
|--|--|
| Connaissances <ul style="list-style-type: none"> -Connaissance des principaux fondements scientifiques liés à la vie dont ceux en biologie, sociologie, psychologie, écologie -Connaissances sur le processus de développement humain -Connaissance des approches éducatives favorables au développement de l'empathie envers le vivant -Connaissance du processus de cheminement des croyances en EAV -Connaissance des approches privilégiées en EAV dont l'approche systémique -Connaissance pour pouvoir intervenir en faveur de l'environnement aux différentes échelles (locale, régionale et mondiale) -Connaissance des différentes perspectives en EAV dont celles culturelles, politiques, écologiques | Connaissances <ul style="list-style-type: none"> -Connaissance de ce qui est nécessaire à la survie -Connaissances sur le processus de développement global de l'enfant -Connaissance des programmes de la maternelle au secondaire pour éviter de travailler en silo -Connaissance des approches privilégiées en EAV dont la pédagogie de projet et l'apprentissage expérientiel -Connaissance des fondements de l'EAV |
| Savoir-faire <ul style="list-style-type: none"> -Démontrer la capacité à animer des activités d'enseignement liées aux cinq composantes de la citoyenneté environnementale selon Boutet (2008) -Favoriser le plaisir d'être dans la nature chez les élèves -Mettre en place un contexte favorable à la création de liens d'attachement avec la nature -Favoriser la prise de conscience de sa capacité d'action et celle d'autrui en EAV -Mettre en place un contexte favorable au développement d'une compréhension de l'actualité au regard des enjeux de viabilité -Collaborer avec des acteurs des organismes locaux, régionaux et mondiaux -Intégrer des approches favorables à l'EAV dont l'approche expérientielle -Prendre en compte son propre cheminement d'apprenant en EAV dont ses erreurs | Savoir-faire <ul style="list-style-type: none"> -Démontrer des aptitudes et des attitudes éthiques -Démontrer une aptitude à adapter les activités en EAV selon les capacités des élèves -Exploiter les intérêts des élèves pour mettre en place des activités en EAV -Favoriser le goût d'apprendre l'EAV chez les futurs enseignants -Mettre en place une approche coopérative plutôt que compétitive -Bâtir des projets signifiants en EAV -Stimuler une sensibilité à l'EAV sans imposer son point de vue -Stimuler le développement de valeurs communautaires chez les élèves -Mettre de l'avant la pensée prospective -Mettre en place des moments de jeu libre pour faire des apprentissages en EAV -Enseigner de façon interdisciplinaire -Stimuler la créativité des enfants en matière de Viabilité |

| | |
|---|--|
| Savoir-être -Prise de conscience de son pouvoir d'action pour intervenir en faveur de l'environnement -Prise de conscience que nous sommes une partie d'un tout -Confiance en ses capacités et en celles d'autrui | Savoir-être -Engagement dans la communauté -Prise de conscience des possibilités d'intégration que permettent le PFÉQ et le programme de formation initiale à l'enseignement pour intégrer l'EAV -Créativité et ouverture d'esprit pour résoudre des problèmes liés aux enjeux |
|---|--|

En observant le tableau 20, on observe davantage de sous-catégories spécifiques liées aux connaissances relevées chez le groupe *expert* que chez le groupe *praticien*. On peut également observer qu'il y a plus de sous-catégories spécifiques liées aux savoir-faire qui ont été relevées chez le groupe *praticien* et qu'il y a une seule sous-catégorie spécifique de plus liée au savoir-être qui a été relevée chez le groupe *expert*. Enfin, de manière générale, le groupe *expert* a fait davantage référence à la prise en compte de différents domaines ou disciplines ainsi que différentes perspectives, alors que le groupe *praticien* a davantage tenu des propos liés à des aspects spécifiques du programme de FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire pour intégrer l'EAV.

3.3 Synthèse des propos du thème C

En conclusion de ce thème, il est possible d'observer que plusieurs catégories générales et sous-catégories spécifiques ont pu être relevées au regard du thème C-*Savoirs du futur personnel enseignant liés à l'EAV* apportant un certain éclairage pour répondre à nos objectifs de recherche notamment l'objectif spécifique *Dégager les savoirs spécifiques du domaine de l'EAV que devrait comporter un écodispositif d'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.*

L'analyse des propos du thème C-*Savoirs du futur personnel enseignant liés à l'EAV* apporte des précisions sur les savoirs spécifiques que devrait comporter un écodispositif d'intégration de l'EAV à la formation pratique du futur personnel enseignant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. En effet, les résultats révèlent que les connaissances, savoir-faire et savoir-être liés à l'EAV que le futur personnel enseignant devrait développer seraient les mêmes chez le futur personnel enseignant à l'éducation préscolaire qu'à l'enseignement primaire selon la majorité des personnes participantes, à la condition d'adapter au niveau des élèves les interventions, les contenus des activités et le vocabulaire liés à l'EAV. Enfin, les propos recueillis reflètent une certaine importance de développer des savoir-faire et savoir-être dans l'action dont ceux s'inscrivant dans des situations réelles plutôt que seulement des connaissances en EAV à travers un cours théorique comme le démontre les extraits suivants :

Dans la formule des stages, transformer l'expérience de stage où est-ce qu'on sort de la classe. Pour moi, c'est ça la clé. Si on veut parler d'environnement et de viabilité aux jeunes, il faut les sortir de la classe et les mettre en contact avec l'environnement, avec des situations réelles. Leur milieu local offre plein d'opportunités pédagogiques. Il faut juste qu'ils arrivent à les voir et à les utiliser. Il faut que, dans les stages, ce soit un peu plus systématique, qu'on les amène à l'extérieur. Et ce n'est pas nécessairement de séparer l'intérieur et l'extérieur, de dire qu'il faut faire telle activité à l'intérieur et telle activité à l'extérieur, mais qu'il y ait un va-et-vient entre l'intérieur et l'extérieur qui soit normal. On peut aller chercher des connaissances à l'extérieur, aller chercher

des ressources à l'extérieur. Dans le cadre d'un projet, on n'est pas obligé de le faire tout à l'extérieur non plus, mais l'extérieur devient comme l'extension de la classe. On favorise le contact avec l'environnement, avec le milieu local. On va chercher les connaissances, on favorise le contact, l'exploration.

E3 : 595 à 612

Pour l'EAV...la pédagogie du réel, il faut en faire... faut la vivre [...] je trouve qu'on ne peut pas vraiment décrire comment le faire mais qu'il faut parfois être juste là.... F2 : 1261 à 1267

4. THÈME GÉNÉRAL D : ACCOMPAGNEMENT DU FUTUR PERSONNEL ENSEIGNANT DANS LA COMPOSANTE PRATIQUE DE LA FIE AU PRÉSCOLAIRE- PRIMAIRE POUR INTÉGRER LES SAVOIRS EN EAV

Nous définissons le thème D-*Accompagnement du futur personnel enseignant dans la composante pratique de la FIE au préscolaire-primaire pour intégrer les savoirs en EAV* comme étant un processus relationnel entre la personne stagiaire et son enseignante associée, enseignant associé ou ainsi qu'avec sa personne superviseuse de stage pour favoriser l'intégration des savoirs (connaissances, savoir-agir, savoir-être) liés à l'EAV. Le rôle principal des personnes enseignantes associées et des personnes superviseuses de stage est de plus en plus défini comme étant celui d'accompagnatrice, d'accompagnateur comme il a été exposé dans le chapitre 2 de cette thèse. Cependant, comme les caractéristiques de

cet accompagnement au regard de l'EAV sont à préciser, nous en avons fait la pierre angulaire de notre deuxième objectif spécifique de recherche : *Dégager les caractéristiques de l'accompagnement offert par les personnes enseignantes associées et personnes superviseuses de stage que devrait comporter un écodispositif d'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.*

4.1 Sous-thèmes du thème D

Les unités de sens relevées sous le thème D ont été classées sous les deux sous-thèmes suivants: *D1-Accompagnement de la personne stagiaire par la personne enseignante associée pour intégrer les savoirs en EAV* et *D2-Accompagnement de la personne stagiaire par la personne superviseuse de stage pour intégrer les savoirs en EAV*. Elles ont ensuite été traduites sous forme de catégories générales et de sous-catégories spécifiques.

Nous présentons d'abord (sous-sections 4.1.1, 4.1.2) les propos des personnes *expertes* à ce sujet (relevés de l'entretien individuel), classés dans les tableaux 21 et 22, qui présentent, à tour de rôle, des aspects de l'accompagnement de la personne stagiaire par la personne enseignante associée pour intégrer des savoirs liés à l'EAV et des aspects de l'accompagnement de la personne superviseuse de stage pour intégrer des savoirs liés à l'EAV. Puis, nous présentons (sous-sections 4.1.3, 4.1.4) les propos des personnes *praticiens* en lien avec les deux sous-thèmes (relevés des entretiens de groupe) classés

dans les tableaux 23 et 24. Ensuite dans la sous-section 4.2, nous établissons une comparaison entre les deux groupes. Enfin, dans la section 4.3 une synthèse de l'analyse des propos sous ce thème est réalisée.

4.1.1 Résultats de l'analyse des propos du sous-thème D1 exprimés par les personnes expertes lors des entretiens individuels

Le tableau 21 qui suit présente les aspects de l'accompagnement de la personne stagiaire par la personne enseignante associée que les personnes *expertes* ont identifiés comme étant favorables à l'intégration de l'EAV dans les pratiques enseignantes.

Tableau 21. Aspects de l'accompagnement des stagiaires par les personnes enseignantes associées favorisant l'intégration de l'EAV : Point de vue des personnes *expertes*

| SOUS-THÈME : D1-ASPECTS DE L'ACCOMPAGNEMENT PAR LA PERSONNE ENSEIGNANTE ASSOCIÉE | |
|--|--|
| CATÉGORIES GÉNÉRALES(5) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES (33) |
| Aspects de volontariat | <ul style="list-style-type: none"> -Être volontaire pour accompagner l'intégration de l'EAV lors du stage -Être volontaire pour expérimenter l'interdisciplinarité avec la personne stagiaire -Être volontaire pour collaborer avec différentes organisations pour faire de l'EAV en contexte réel lors du stage |
| Aspects participatifs | <ul style="list-style-type: none"> -Participer avec la personne stagiaire aux communautés de pratiques liées à l'intégration de l'EAV -Participer avec la personne stagiaire à des formations, journées de concertations liées à l'intégration de l'EAV |
| Aspects collaboratifs | <ul style="list-style-type: none"> -Collaborer avec la personne stagiaire à initier des créations liées à l'EAV (projets, activités, outils, etc.) -Collaborer avec la personne stagiaire à l'appropriation d'approches pédagogiques favorables à l'EAV -Collaborer avec la personne stagiaire lors de l'appropriation de ressources en EAV -Collaborer à codéfinir avec la personne stagiaire les apprentissages à réaliser en EAV lors du stage -Collaborer de manière authentique avec la personne stagiaire -Collaborer avec la personne stagiaire pour découvrir l'environnement (immédiat et lointain) |

| | |
|-------------------------------|--|
| Aspects d'étayage | <ul style="list-style-type: none"> -Étayer la création de liens entre la planification d'activités d'apprentissage en EAV et l'action d'enseigner -Étayer le processus d'adaptation des activités liées à l'EAV aux personnes apprenantes -Étayer le développement des capacités adaptatives de la personne stagiaire pour arriver à faire de l'EAV -Étayer la capacité de la personne stagiaire à développer un questionnement réflexif pour améliorer sa pratique en EAV -Étayer l'appropriation de certaines approches favorables à l'EAV (critique, coopérative, pédagogie par projet, etc.). -Étayer le développement de capacité à faire des liens (environnement, organisations, systèmes, approches, etc.). -Étayer le développement de la capacité à cerner les enjeux liés à l'environnement global -Étayer la capacité des stagiaires à questionner les élèves pour faire découvrir les contenus d'apprentissage liés à l'EAV -Étayer le développement de compétences en gestion de classe favorables à l'intégration de l'EAV -Étayer chez la, le stagiaire le développement de relation authentique avec les personnes apprenantes -Étayer prioritairement le développement d'attitudes favorables à l'intégration de l'EAV (<u>éviter les attitudes de performance en enseignement au détriment des apprentissages</u>) |
| Aspects motivationnels | <ul style="list-style-type: none"> -Éviter les attitudes d'abus de contrôle de manière à favoriser l'engagement des stagiaires dans son stage dont l'engagement à faire de l'EAV -Partir de situations réelles et signifiantes pour faire de l'EAV lors du stage -Favoriser le sentiment de sécurité chez les stagiaires afin de favoriser les apprentissages liés à l'EAV -Favoriser le sentiment d'efficacité personnelle de la personne stagiaire pour faire de l'EAV -Accorder du temps à la personne stagiaire pour effectuer des rétroactions au quotidien au regard de l'intégration de savoirs en EAV -Partir des intérêts des personnes stagiaires pour l'EAV -Partir de la perspective de l'EAV de la personne stagiaire pour accompagner les apprentissages liés -Prendre en compte la globalité de la personne stagiaire (personnalité, capacités, goûts, intérêts, besoins) -Faire preuve d'ouverture envers la personne stagiaire tout au long du processus d'accompagnement -Avoir des attentes réalistes en fonction de chaque stagiaire et des objectifs codéfinis -Mettre l'accent sur l'accompagnement des apprentissages des stagiaires pour faire de l'EAV et non uniquement sur l'évaluation de ses compétences pour faire de l'EAV |

Les propos des personnes *expertes* portant sur les aspects de l'accompagnement des stagiaires par la personne enseignante associée pour intégrer les savoirs en EAV ont permis de relever des caractéristiques que nous avons traduites en 33 sous-catégories spécifiques comme le démontre le tableau 21. La relecture de ces sous-catégories spécifiques nous a

permis de les regrouper sous cinq catégories générales : *Aspects de volontariat, Aspects participatifs, Aspects collaboratifs, Aspects d'étayage, Aspects motivationnels*. Les sous-catégories reposent notamment sur les unités de sens suivantes :

Quelque chose qui pourrait être fait avec les enseignants associés, c'est de se promener avec un spécialiste en apprentissage par le milieu ou en pédagogie par la nature ou les deux, qui peut se promener dehors avec lui et qui peut trouver des opportunités. Dans ton cadre, il y aurait tel risque. De l'aider à identifier les caractéristiques dans son milieu propre à tout ce qui est pédagogie, mais aussi l'encadrement des jeunes. [...]. Il faut quand même qu'il y ait une volonté, autant de la part de la stagiaire que de l'enseignant associé, de travailler dans cette optique, de s'améliorer ou de pousser la chose. Je ne suis pas sûre qu'il faudrait nécessairement que ça soit imposé. E3 : 456 à 475

...l'accompagnement, c'est plus les accompagner dans le développement des compétences, à faire des liens, à découvrir leur environnement immédiat et lointain, peu importe. E2 : 372 à 374

...c'est d'y aller dans le concret [...]. Donc que le futur enseignant puisse être à l'école et puisse travailler avec l'enseignant associé, son superviseur, sur des activités concrètes qui pourront être faites avec les élèves et qu'il puisse être là

quand elles vont être réalisées. Je trouve ça intéressant de les inclure dans l'élaboration, tant dans la préparation de l'activité que le vécu. E3 : 443 à 449

Il y a aussi autre chose : c'est le plus possible de ne pas donner à l'enseignant qu'il améliore quelque chose car cela peut créer un sentiment d'incompétence... encore mieux c'est de créer quelque chose de nouveau... c'est quand on met les gens à contribution à une nouvelle chose. Comme cela ils arrivent en tant qu'eux-mêmes... et évidemment ils ont à apprendre parce que ce qu'ils font c'est nouveau... [...]. C'est dans la créativité finalement je pense qu'il y a des solutions...[...]. Mais ils ont plus l'impression d'arriver avec tout ce qu'ils ont de mieux de meilleurs en eux... de vouloir le mettre à contribution à quelque chose. Et que quand cela ne fonctionne pas il n'y avait pas d'exigences autres que de prendre part à cela... Cela peut être bien mieux ainsi... E5 : 901 à 919

Ici, les personnes *expertes* ont mis en lumière majoritairement des aspects d'étayage lors de l'accompagnement par les personnes enseignantes associées au regard du développement de savoirs liés à l'EAV chez les stagiaires (savoirs sur l'EAV, savoirs pour faire de l'EAV) ainsi que des aspects liés aux processus motivationnels pour favoriser l'intégration de l'EAV dans l'enseignement des personnes stagiaires. Les propos des personnes *expertes* ont également révélé plusieurs sous-catégories spécifiques liées à trois attitudes (volontaire, participative, collaborative) que devraient adopter les personnes

enseignantes associés pour accompagner les personnes stagiaires afin d'arriver à intégrer l'EAV lors des stages.

4.1.2 Résultats de l'analyse des propos du sous-thème D2 exprimés par les personnes expertes lors des entretiens individuels

Les propos des personnes *expertes* regroupés dans le tableau 22 identifiant les aspects de l'accompagnement des stagiaires par la personne superviseuse de stage favorables à l'intégration de l'EAV sont présentés ici.

Tableau 22. Aspects de l'accompagnement des stagiaires par les personnes superviseuses de stage favorisant l'intégration de l'EAV : Point de vue des personnes *expertes*

| SOUS-THÈME : D1-ASPECTS DE L'ACCOMPAGNEMENT PAR LA PERSONNE SUPERVISEUSE DE STAGE | |
|---|---|
| CATÉGORIES GÉNÉRALES (4) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES (23) |
| Aspects participatifs | -Participer avec les stagiaires et/ou le personnel enseignant aux communautés de pratiques liées à l'intégration de l'EAV |
| Aspects collaboratifs | <ul style="list-style-type: none"> -Collaborer avec les stagiaires et les personnes enseignantes associées à initier des créations liées à l'EAV (projets, activités, outils, etc.) -Collaborer avec les personnes stagiaires à l'appropriation d'approches pédagogiques favorables à l'EAV -Collaborer avec les personnes stagiaires lors de l'appropriation de ressources en EAV -Collaborer à codéfinir avec les stagiaires et les enseignants associés les apprentissages à réaliser en EAV lors du stage -Collaborer de manière authentique avec la personne stagiaire et la personne enseignant associée |

| SOUS-THÈME : D1-ASPECTS DE L'ACCOMPAGNEMENT PAR LA PERSONNE SUPERVISEUSE DE STAGE | |
|---|--|
| CATÉGORIES GÉNÉRALES (4) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES (23) |
| Aspects d'étayage | <ul style="list-style-type: none"> -Étayer le développement des capacités adaptatives des stagiaires pour arriver à faire de l'EAV -Étayer la capacité des stagiaires à développer un questionnement réflexif pour améliorer leurs pratiques en EAV -Étayer l'appropriation de certaines approches favorables à l'EAV (critique, coopérative, pédagogie par projet, etc.). -Étayer le développement de capacité à faire des liens (environnement, organisations, systèmes, approches, etc.). -Étayer le développement de la capacité à cerner les enjeux liés à l'environnement global -Étayer prioritairement le développement d'attitudes favorables à l'intégration de l'EAV (éviter les attitudes de performance en enseignement au détriment des apprentissages) -Partager les éléments d'évaluation des compétences en EAV et étayer le développer des compétences requises |
| Aspects motivationnels | <ul style="list-style-type: none"> -Éviter les attitudes d'abus de contrôle de manière à favoriser l'engagement des stagiaires dans son stage dont l'engagement à faire de l'EAV -Permettre aux stagiaires de partir de situations réelles et signifiantes pour faire de l'EAV lors du stage -Favoriser le sentiment de sécurité chez les stagiaires afin de favoriser les apprentissages liés à l'EAV -Favoriser le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires pour faire de l'EAV -Faire des rétroactions pour favoriser l'intégration de savoirs en EAV -Partir des intérêts des stagiaires pour l'EAV -Partir de la perspective de l'EAV des stagiaires pour accompagner les apprentissages liés -Prendre en compte la globalité de la personne stagiaire (personnalité, capacités, goûts, intérêts, besoins) -Faire preuve d'ouverture envers les stagiaires tout au long du processus d'accompagnement -Avoir des attentes réalistes en fonction de chaque stagiaire et des objectifs codéfinis |

Les propos des personnes *expertes* portant sur les aspects de l'accompagnement par les personnes superviseuses de stage ont permis de relever 23 sous-catégories spécifiques à ce sujet comme le démontre le tableau 22. La relecture de ces sous-catégories spécifiques nous a permis de les regrouper sous quatre catégories générales : *Aspects participatifs*, *Aspects collaboratifs*, *Aspects d'étayage*, *Aspects motivationnels*. Les sous-catégories reposent notamment sur les unités de sens suivantes :

On pourrait leur demander de se former, dans la mesure où on formalise l'idée qu'un projet de stage intègre nécessairement une composante de l'EAV. Il faudrait aussi accompagner les formateurs ou les accompagnants de stage, les superviseurs de stage là-dedans. Ça passe aussi peut-être par certaines ressources en ligne... E1-281 à 286

On s'habilité, on le planifie en classe. Après ça, idéalement, on le valide avec des élèves et on fait un retour. Comment ça a été? Qu'est-ce qui marche bien? Qu'est-ce qui ne marche pas bien? Comment on se réajuste? Alors, c'est ce type d'accompagnement entre la théorie et la pratique par la superviseure qui serait extrêmement profitable pour les jeunes étudiants. E2 : 380 à 384

Les propos des personnes *expertes* portant sur les aspects de l'accompagnement par les personnes superviseuses de stage ont permis de relever certaines sous-catégories identiques aux aspects portant sur l'accompagnement des stagiaires par les personnes enseignantes associées alors que d'autres sous-catégories mettent à l'avant-scène la participation et la collaboration avec, non seulement la personne stagiaire mais aussi, la personne l'enseignant associée. En résumé, les personnes *expertes* reconnaissent plusieurs similarités entre les aspects de l'accompagnement offert par les personnes enseignantes associées et les personnes superviseuses de stage. Toutefois, certaines personnes *expertes* ont attribué aux personnes superviseuses l'unique tâche d'évaluer officiellement les

compétences en EAV comme l'illustre l'extrait suivant : *Quand le superviseur évalue les compétences, il pourrait évaluer celles en EAV... E2 : 683*

4.1.3 Résultats de l'analyse des propos du sous-thème D1 exprimés par les personnes praticiennes lors des entretiens de groupe

Le tableau 23 présente les aspects de l'accompagnement des stagiaires par la personne enseignante associée favorables à l'intégration de l'EAV relevés des propos des personnes *praticiennes*.

Tableau 23. Aspects de l'accompagnement des stagiaires par les personnes enseignantes associées favorisant l'intégration de l'EAV : Point de vue des personnes *praticiennes*

| SOUS-THÈME : D1-ASPECTS DE L'ACCOMPAGNEMENT PAR LA PERSONNE ENSEIGNANTE ASSOCIÉE | |
|---|---|
| CATÉGORIES GÉNÉRALES (6) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES (40) |
| Aspects de volontariat | <ul style="list-style-type: none"> -Être volontaire pour accompagner l'intégration de l'EAV lors du stage -Être volontaire pour expérimenter l'interdisciplinarité avec la personne stagiaire -Être volontaire pour collaborer avec différentes organisations pour faire de l'EAV en contexte réel lors du stage |
| Aspects participatifs | <ul style="list-style-type: none"> -Participer avec les stagiaires aux communautés de pratiques liées à l'intégration de l'EAV -Participer avec les stagiaires à des formations, journées de concertations liées à l'intégration de l'EAV |
| Aspects collaboratifs | <ul style="list-style-type: none"> -Collaborer avec les stagiaires à l'appropriation d'approches pédagogiques favorables à l'EAV -Collaborer avec les stagiaires lors de l'appropriation de ressources en EAV -Collaborer à codéfinir avec les stagiaires les apprentissages à réaliser en EAV lors du stage -Collaborer de manière authentique avec les stagiaires |

| SOUS-THÈME : D1-ASPECTS DE L'ACCOMPAGNEMENT PAR LA PERSONNE ENSEIGNANTE ASSOCIÉE | |
|---|---|
| CATÉGORIES GÉNÉRALES (6) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES (40) |
| Aspects d'étayage | <ul style="list-style-type: none"> -Étayer la création de liens entre la planification d'activités d'apprentissage en EAV et l'action d'enseigner -Étayer le processus d'adaptation des activités liées à l'EAV aux personnes apprenantes -Étayer le développement des capacités adaptatives des stagiaires pour arriver à faire de l'EAV -Étayer la capacité des stagiaires à développer un questionnement réflexif pour améliorer sa pratique en EAV -Étayer l'appropriation de certaines approches favorables à l'EAV (critique, coopérative, pédagogie par projet, etc.). -Étayer le développement de la pensée créatrice pour développer des compétences professionnelles liées à l'EAV -Étayer le développement de la capacité à élaborer des intention pédagogique en EAV dans des activités d'intégration de matières -Étayer le savoir observer pour faire de l'EAV -Étayer la découverte des possibilités du PFÉQ pour faire de l'EAV |
| Aspects motivationnels | <ul style="list-style-type: none"> -Éviter les attitudes d'abus de contrôle de manière à favoriser l'engagement des stagiaires dans leur stage dont l'engagement à faire de l'EAV -Partir de situations réelles et significantes pour faire de l'EAV lors du stage -Favoriser le sentiment de sécurité chez les stagiaires afin de favoriser les apprentissages liés à l'EAV -Favoriser le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires pour faire de l'EAV -Accorder du temps aux stagiaires pour effectuer des rétroactions au quotidien au regard de l'intégration de savoirs en EAV -Partir des intérêts des stagiaires pour l'EAV -Partir de la perspective de l'EAV des stagiaires pour accompagner les apprentissages liés -Prendre en compte la globalité de la personne stagiaire (personnalité, capacités, goûts, intérêts, besoins, etc.) -Faire preuve d'ouverture envers les stagiaires tout au long du processus d'accompagnement -Avoir des attentes réalistes en fonction de chaque stagiaire et des objectifs codéfinis -Mettre l'accent sur l'accompagnement des apprentissages des stagiaires pour faire de l'EAV et non uniquement sur l'évaluation de ses compétences pour faire de l'EAV -Favoriser le plaisir d'apprendre à faire de l'EAV -Créer des liens significants avec les stagiaires |
| Aspects communicationnels | <ul style="list-style-type: none"> -Communication empathique -Communication diplomatique -Communication éthique -Communication ouverte à la réalité de l'autre -Communication favorisant le pouvoir-agir des stagiaires -Communication respectueuse des différences -Communication rassurante -Communication bienveillante -Communication qui favorise la coconstruction de savoirs |

Les propos des personnes *praticiennes* portant sur les aspects de l'accompagnement par les personnes enseignantes associées ont permis de relever 40 sous-catégories spécifiques comme le démontre le tableau 23. La relecture de ces sous-catégories spécifiques nous a permis de les classer sous les six catégories générales suivantes : *Aspects de volontariat, Aspects participatifs, Aspects collaboratifs, Aspects d'étayage, Aspects motivationnels, Aspects communicationnels*. Les sous-catégories reposent notamment sur les unités de sens suivantes :

Comme enseignante associée... accompagner une étudiante en ayant en tête d'amener le viable... C'est cette capacité à reconnaître, à vivre avec les élèves... C'est comment je peux sensibiliser l'étudiante à... quand elle observe telle chose avec les enfants ou elle met en place un dispositif, cela peut être en un à un ou avec toute la classe... C'est comment tenir compte de l'autre... F3 : 648 à 653

Il faut que le lien soit créé avec la stagiaire et l'enseignante associée aussi comme avec la superviseuse... pour intégrer l'EAV car quand le lien n'est pas créé c'est difficile... F3 : 657 à 677

Oui, la liberté, une permission de faire de l'EAV en accompagnant les recherches. Juste à être là 100%, là... et quand on est devant un impasse, on réfléchit ensemble avec l'enseignante associée et on trouve des pistes de solutions pour rediriger notre projet d'EAV. F2 : 1270 à 1273

Quand les enseignants associés mettent leurs attentes d'une manière très honnête, la stagiaire fini toujours par bien s'épanouir en stage... elle ne finit pas par avoir des problèmes comme on voit parfois. Quand il y a des problèmes, c'est souvent par ce qu'il y a des choses de pas nommées... [...]. C'est tenir compte finalement du besoin de l'autre... [...]. C'est mieux pour accompagner dans une perspective de viabilité. F3 : 583 à 614

Lors de la rencontre de départ en triade pour partager les attentes du stage... C'est quelque chose qui est très très vivant. Cela bouge parce que c'est un point de départ. [...] parfois c'est un point de plaisir pour faire apprendre aussi car parfois ils en rient et ils disent : je t'avais dit cela et tu avais dit cela et il y a une complicité qui s'installe finalement davantage que quand c'est fait en silo. F3 : 617 à 640

De manière générale l'analyse des propos du groupe *praticien* révèle que les aspects de l'accompagnement par les personnes enseignantes associées favorables à l'intégration de l'EAV reposent non seulement sur des aspects d'étayage de la part des personnes enseignantes associées envers les stagiaires mais reposent aussi sur des aspects liés aux processus motivationnels pour favoriser l'intégration de l'EAV dans l'enseignement des stagiaire, notamment ceux qui favorisent un certain plaisir d'apprendre et ceux qui favorisent la création de liens positifs entre la personne enseignante associée et la personne stagiaire.

4.1.4 Résultats de l'analyse des propos du sous-thème D2 exprimés par les personnes praticiennes lors des entretiens de groupe

Ici sont présentés les aspects de l'accompagnement de la personne stagiaire par la personne superviseuse de stage favorables à l'intégration de l'EAV relevés des propos des personnes *praticiennes*.

Le tableau 24 présente les catégories élaborées à partir des propos des personnes *praticiennes* à ce sujet.

Tableau 24. Aspects de l'accompagnement des stagiaires par les personnes superviseuses de stage favorisant l'intégration de l'EAV : Point de vue des personnes *praticiennes*

| SOUS-THÈME : D2-ASPECTS DE L'ACCOMPAGNEMENT PAR LA PERSONNE SUPERVISEUSE DE STAGE | |
|--|--|
| CATÉGORIES GÉNÉRALES (5) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES (28) |
| Aspects participatifs | -Participer avec les stagiaires et/ou les personnes enseignantes aux communautés de pratiques liées à l'intégration de l'EAV |
| Aspects collaboratifs | -Collaborer avec les stagiaires à l'appropriation d'approches pédagogiques favorables à l'EAV -Collaborer avec les stagiaires lors de l'appropriation de ressources en EAV -Collaborer à codéfinir avec la personne stagiaire et la personne enseignante associée les apprentissages à réaliser en EAV lors du stage -Collaborer de manière authentique avec la personne stagiaire et la personne enseignante associée -Collaborer avec la personne enseignante associée et la personne stagiaire pour évaluer le développement des compétences en EAV |
| Aspects d'étayage | -Étayer le développement des capacités adaptatives des stagiaires pour arriver à faire de l'EAV -Étayer la capacité des stagiaires à développer un questionnement réflexif pour améliorer sa pratique en EAV -Étayer l'appropriation de certaines approches favorables à l'EAV (critique, coopérative, pédagogie par projet, etc.). |

| SOUS-THÈME : D2-ASPECTS DE L'ACCOMPAGNEMENT PAR LA PERSONNE SUPERVISEUSE DE STAGE | |
|--|--|
| CATÉGORIES GÉNÉRALES (5) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES (28) |
| Aspects motivationnels | <ul style="list-style-type: none"> -Éviter les attitudes d'abus de contrôle de manière à favoriser l'engagement des stagiaires dans leur stage dont l'engagement à faire de l'EAV -Favoriser le sentiment de sécurité chez les stagiaires afin de favoriser les apprentissages liés à l'EAV -Favoriser le sentiment d'efficacité personnel des stagiaires pour faire de l'EAV -Faire des rétroactions pour favoriser l'intégration de savoirs en EAV -Offrir plusieurs possibilités de moments d'échange avec les stagiaires afin de les soutenir dans le bon déroulement du stage -Partir des intérêts des stagiaires pour l'EAV -Partir de la perspective de l'EAV des stagiaires pour accompagner les < apprentissages liés -Prendre en compte la globalité de la personne stagiaire (personnalité, capacités, goûts, intérêts, besoins) -Faire preuve d'ouverture envers les stagiaires tout au long du processus d'accompagnement -Avoir des attentes réalistes en fonction de chaque stagiaire et des objectifs codéfinis -Créer des liens signifiants avec les stagiaires |
| Aspects communicationnels | <ul style="list-style-type: none"> -Communication empathique -Communication diplomatique -Communication éthique -Communication ouverte à la réalité de l'autre -Communication favorisant le pouvoir-agir des stagiaires -Communication qui respectueuse des différences -Communication rassurante -Communication bienveillante |

Les propos des personnes *praticiennes* portant sur les aspects de l'accompagnement par les personnes superviseuses de stage ont permis de relever 28 sous-catégories spécifiques à ce sujet comme le démontre le tableau 24. La relecture de ces sous-catégories spécifiques nous a permis de les regrouper sous cinq catégories générales : *Aspects participatifs*, *Aspects collaboratifs*, *Aspects d'étayage*, *Aspects motivationnels*, *Aspects communicationnels*. Les sous-catégories reposent notamment sur les unités de sens suivantes :

Donc, l'accompagnement, ce serait de ne pas avoir des réponses à tout mais au moins d'avoir une réponse à quelque part si on vous dirige? [...] Comme les enseignants on n'a pas la science infuse. Parfois, on ne sait pas mais on leur dit : je vais te revenir là-dessus demain... [...] Ou on va chercher ensemble... je pense que la meilleure façon de le faire est de chercher ensemble avec l'enseignante associée et la superviseure... F2 : 1383 à 1395

Développer des habiletés de communication, d'empathie, de diplomatie, de psychologie... Je trouve vraiment que cela il faut que cela se fasse car il y des stagiaires qui se font ramasser dans les stages... J'ai des amis...Ils se sont faits ramasser et si cela se donne encore-là faut-il qu'elles les suivent ... Pour l'EAV c'est la même chose... OK, tu t'es plantée! Cela arrive dans la vie mais comment aider la stagiaire à elle-même se relever de cela... Quand tu plantes, c'est dur sur le moral et si tu n'as pas une superviseure et une enseignante associée pour t'aider à faire comme c'est correct que tu te sois plantée, c'est normal...

F2 : 1510 à 1522

Pour créer une ouverture chez les stagiaires, il faut accompagner avec ce qui va se passer-là... avec la même ouverture d'esprit. Si tu arrives comme accompagnatrice et que tu t'attends à avoir une présentation systématique de mathématique ou de science tu vas être bien déçu... Il ne faut pas que tu aies cette attitude-là. Il faut que tu aies vraiment une attitude d'ouverture... [...] Toi

*aussi tu es curieuse, tu veux aller découvrir et les enfants... et les stagiaires...
 Quand on a cette attitude-là, cela leur donne de la confiance parce que si on dit
 waw! C'est intéressant ce que tu as fait là, cela m'amène à telle affaire... Tout
 se passe en collaboration finalement même avec l'accompagnateur... [...] On
 n'est pas là avec des yeux d'évaluateur... F3 : 195 à 206*

*l'évaluation... Oui, j'ai eu 4 stages et 2 qui l'on fait sans moi et qui me l'ont
 donné et 2 qui l'on fait avec moi et c'est plus agréable de le faire avec car tu
 peux comprendre sa réflexion de pourquoi et elle peut te donner des pistes pour
 progresser aussi... Cela peut être un truc à dire aux enseignantes associées et
 aux superviseuses pour l'EAV... F2 : 1714 à 1720*

*...faire l'évaluation du stage avec la stagiaire... Cela pourrait nous donner des
 pistes aussi surtout, comment on a intégré cela (l'EAV) dans notre
 enseignement... Ils pourraient nous dire comme : voici tes points forts et tes
 points à améliorer mettons... Cela pourrait être dit de cette manière-là, plus que
 de le dire par papier et vraiment de le faire sur le moment avec l'enseignante
 associée et la superviseure, c'est plus parlant que juste par papier...*

F2 : 1723 à 1728

En résumé, les *praticiennes* reconnaissent plusieurs similarités entre les aspects de l'accompagnement offert par les personnes enseignantes associées et les personnes superviseuses de stage. Toutefois, une majorité de personnes *praticiennes* conçoit

l'accompagnement lors du processus d'évaluation du niveau de développement des compétences en EAV comme devant s'effectuer en collaboration avec la triade (personne stagiaire, personne enseignante associée et personne superviseuse de stage).

4.2 Comparaison entre les propos tenus lors des entretiens par les personnes *expertes* et ceux tenus par les personnes *praticiennes* : thème D

En observant les tableaux 21 à 24, on observe un très grand nombre de sous-catégories similaires entre celles relevées des propos des personnes *expertes* et celles relevées des propos des personnes *praticiennes*. De ce fait, nous avons choisi de présenter ici uniquement les sous-catégories spécifiques qui se distinguent dans le tableau 25.

Tableau 25. Tableau comparatif des sous-catégories spécifiques qui diffèrent: thème D

| SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES GROUPE EXPERT (15) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES GROUPE PRATICIEN (26) |
|--|--|
| <p>Accompagnement par les personnes enseignantes associées</p> <ul style="list-style-type: none"> -Collaborer avec les stagiaires à initier des créations liées à l'EAV (projets, activités, outils, etc.) -Collaborer avec les stagiaires pour découvrir l'environnement (immédiat et lointain) -Étayer le développement de capacité à faire des liens (environnement, organisations, systèmes, approches, etc.). -Étayer le développement de la capacité à cerner les enjeux liés à l'environnement global -Étayer la capacité des stagiaires à questionner les élèves pour faire découvrir les contenus d'apprentissage liés à l'EAV -Étayer le développement de compétences en gestion de classe favorables à l'intégration de l'EAV -Étayer chez les stagiaires le développement de relation authentique avec les personnes apprenantes -Étayer prioritairement le développement d'attitudes favorables à l'intégration de l'EAV (éviter les attitudes de performance en enseignement au détriment des apprentissages) | <p>Accompagnement par les personnes enseignantes associées</p> <ul style="list-style-type: none"> -Étayer le développement de la pensée créatrice pour développer des compétences professionnelles liées à l'EAV -Étayer le développement de la capacité à élaborer des intention pédagogique en EAV dans des activités d'intégration de matières -Étayer le savoir observer pour faire de l'EAV -Étayer la découverte des possibilités du PFÉQ pour faire de l'EAV -Favoriser le plaisir d'apprendre à faire de l'EAV -Créer des liens signifiants avec les stagiaires -Communication empathique -Communication diplomatie -Communication éthique -Communication ouverte à la réalité de l'autre -Communication favorisant le pouvoir-agir des stagiaires -Communication qui respectueuse des différences -Communication rassurante -Communication bienveillante -Communication qui favorise la coconstruction de savoirs |
| <p>Accompagnement par les personnes superviseuses de stage</p> <ul style="list-style-type: none"> -Collaborer avec les stagiaires et les personnes enseignantes associées à initier des créations liées à l'EAV (projets, activités, outils, etc.) -Étayer le développement de capacité à faire des liens (environnement, organisations, systèmes, approches, etc.). -Étayer le développement de la capacité à cerner les enjeux liés à l'environnement global -Étayer prioritairement le développement d'attitudes favorables à l'intégration de l'EAV (éviter les attitudes de performance en enseignement au détriment des apprentissages) -Partager les éléments d'évaluation des compétences en EAV et étayer le développer des compétences requises -Permettre aux stagiaires de partir de situations réelles et signifiantes pour faire de l'EAV lors du stage -Faire des rétroactions pour favoriser l'intégration de savoirs en EAV | <p>Accompagnement par les personnes superviseuses de stage</p> <ul style="list-style-type: none"> -Collaborer avec les personnes enseignantes associées et les stagiaires pour évaluer le développement des compétences en EAV -Offrir plusieurs possibilités de moments d'échange avec les personnes stagiaires afin de les soutenir dans le bon déroulement du stage -Créer des liens signifiants avec les stagiaires -Communication empathique -Communication diplomatie -Communication éthique -Communication ouverte à la réalité de l'autre -Communication favorisant le pouvoir-agir des stagiaires -Communication qui respectueuse des différences -Communication rassurante -Communication bienveillante |

De manière générale, le groupe *expert* a partagé davantage de propos qui diffèrent portant sur l'étayage du développement de savoirs liés à l'EAV alors que le groupe *praticien* a davantage partagé des propos qui diffèrent portant sur les aspects communicationnels et motivationnels.

4.3 Synthèse des propos du thème D

En conclusion de ce thème, il est possible d'observer que plusieurs catégories générales et sous-catégories spécifiques ont pu être relevées au regard du thème D- *Accompagnement du futur personnel enseignant dans la composante pratique de la FIE au préscolaire-primaire pour intégrer les savoirs en EAV.*

De manière générale, l'analyse a révélé un certain éclairage pour répondre à nos objectifs de recherche notamment l'objectif spécifique *Dégager les caractéristiques de l'accompagnement offert par les personnes enseignantes associées et personnes superviseuses de stage que devrait comporter un écodispositif d'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.* Ainsi, les propos partagés sous ce thème ont permis d'apporter de nombreuses précisions concernant l'accompagnement favorables à l'intégration de l'EAV offert par les personnes enseignantes associées et superviseuses de stage dont certaines attitudes notamment celles liées à une forme de communication relationnelle positive et à l'aide à apporter afin de soutenir les apprentissages liés à l'EAV chez les stagiaires (apprentissage des contenus de l'EAV et apprentissage des compétences pour

enseigner en EAV). Enfin, l'analyse des propos des personnes participantes a révélé plusieurs similarités portant sur les aspects de l'accompagnement entre les personnes enseignantes associées et les superviseuses de stage.

5. THÈME GÉNÉRAL E : PISTES POUR INTÉGRER L'EAV À LA COMPOSANTE PRATIQUE DE LA FIE LIÉES À UNE EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE SPÉCIFIQUE

Le thème *E-Pistes pour intégrer l'EAV à la composante pratique de la FIE liées à une expérience professionnelle spécifique* est défini comme étant des pistes complémentaires tirés de l'expérience pratique en EAV des personnes participantes. Le choix de ce thème repose sur la volonté de compléter les apports des différentes pistes déjà émises par les personnes participantes pour intégrer l'EAV en FIE en leur demandant de partager des éléments spécifiques relevés de leurs expériences qu'ils reconnaissent comme des leviers à l'intégration de l'EAV.

L'analyse effectuée sous ce cinquième thème a permis de relever des propos des personnes participantes différents aspects qui ont été traduits par des catégories générales et des sous-catégories spécifiques. Dans les sous-sections suivantes, nous présentons d'abord (sous-section 5.1) les propos des personnes *expertes* à ce sujet (relevés de l'entretien individuel) classés dans le tableau 26. Puis, nous présentons (sous-section 5.2) les propos des personnes *praticiennes* à ce sujet (relevés des

entretiens de groupe) classés dans le tableau 27. Ensuite dans la sous-section 5.3, nous établissons une comparaison entre les deux groupes. Enfin, dans la section 5.4 une synthèse de l'analyse des propos sous ce thème est réalisée.

5.1 Résultats de l'analyse des propos du thème E exprimés par les personnes *expertes* lors des entretiens individuels

Plusieurs pistes pour intégrer l'EAV en FIE liées à une expérience professionnelle ont pu être relevées des propos des personnes *expertes*. Ces dernières sont présentées dans le tableau 26.

Tableau 26. Pistes pour intégrer l'EAV en FIE liées à une expérience professionnelle spécifique: Point de vue des personnes *expertes*

| THÈME : E- PISTES POUR INTÉGRER L'EAV EN FIE | |
|--|---|
| CATÉGORIES GÉNÉRALES (2) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES (12) |
| Ressources liées à l'EAV | <ul style="list-style-type: none"> -Organiser ou assister à des événements participatifs liés à l'environnement global -Faire appel à des personnes-ressources pour réaliser des projets en EAV -Se réseauter avec des personnes ou organisations œuvrant en EAV -Expérimenter du matériel pédagogique lié à l'EAV avec un esprit critique -Consulter des ressources en EAV (exemple : matériel EVB-CSQ) -Aménager une ou des classes extérieures à l'université -Animer ou participer à des échanges dans des communautés virtuelles traitant de sujets liés aux perspectives de viabilité (exemple : communautés philosophiques, communautés de partage de matériels pédagogiques) |
| Attitudes favorables à l'EAV | <ul style="list-style-type: none"> -Privilégier la formation d'enseignants bienveillants (moins critiques les uns envers les autres) -Adopter une posture de facilitateur lors des échanges et interactions (exemples : médiatisation et utilisation de l'humour pour échanger sur des sujets vifs liés à l'EAV) -Être conscient du temps pour ralentir au besoin afin de permettre des apprentissages dans une perspective de viabilité -Favoriser une posture de partenaire, plutôt que d'expert pour échanger en EAV -Développer son agentivité en EAV |

Les propos des personnes *expertes* portant sur les pistes spécifiques ont permis de relever 12 sous-catégories spécifiques comme le démontre le tableau 26. La relecture de ces sous-catégories spécifiques nous a permis de les classer sous les deux catégories générales suivantes : *Ressources liées à l'EAV*, *Attitudes favorables à l'EAV*.

Les sous-catégories reposent notamment sur les unités de sens suivantes :

J'ai l'impression que le Réseau des établissements verts Brundtland par exemple, est très, très méconnu alors que c'est un réseau qui est quand même assez bien structuré, assez fort, qui propose toutes sortes de projets et moi, je le vois très en phase avec l'EAV, avec les quatre valeurs qu'ils portent, qui est très ancré dans les valeurs. [...] On avait eu une rencontre avec la direction ou des responsables du programme en adaptation scolaire et autour de la table, très peu de gens connaissaient ce réseau... [...] Je me dis que c'est un outil ou une base fondamentale pour l'ensemble des enseignants et futurs enseignants...

E1-256 à 268

L'idée d'établir un climat agréable et sécuritaire aussi. On est en mode essai et erreur. Si ça ne fonctionne pas, c'est comme ça. Parfois, je trouve qu'on se met beaucoup de pression pour que tout réussisse du premier coup alors que dans une université, on devrait peut-être valoriser davantage l'apprentissage que le résultat. Je trouve que ça serait peut-être quelque chose qui pourrait faciliter un peu la prise de risques. E1 : 476 à 482

...la capacité de faire des liens entre les différentes disciplines. Je l'ai fait beaucoup quand j'enseignais. Je l'encourage beaucoup dans les formations que je donne et dans l'accompagnement que je fais dans le cadre de mon travail actuel. Mais ce n'est pas évident. E2 : 219 à 223

Tout ce qui est le contact nature, développer l'agentivité, ancrer les apprentissages dans leur milieu, ce sont toutes des approches qui ont fait leurs preuves. E3 : 535 à 536

Je pense que c'est une pratique et beaucoup de développement personnel... Est-ce normal de penser qu'un diplôme cela prend 4 ans à avoir? Devenir un bon enseignant, c'est supposé prendre toute la vie pour le devenir... Je comprends que l'éducation continue, c'est de plus en plus présent mais je veux dire ... Il n'y a rien qu'on peut donner que quelqu'un est rendu bienveillant au bout du 4 ans... (rire..). Ce qu'on peut donner finalement, c'est un réseau de soutien, un processus... Tu vois le genre... quelque chose en continu, qui va faire que l'enseignant va toujours devenir une meilleure personne à quelque part...

E5 : 838 à 847

... de dire que le résultat de notre processus à plus à voir avec les conditions présentes dans ce processus. De comment est-ce qu'on est capable de prendre soin de notre contexte d'apprentissage, tous les uns des autres, parce ce qu'on

n'a pas une grosse emprise sur nos résultats et pour cela, il faut accepter qu'on soit en collaboration avec les autres... Mais comment on peut prendre soin du contexte dans lequel on est... en ayant finalement non pas des règles mais une culture de cela... [...] Je trouve que c'est en animant des questions qui ne sont pas faciles mais qu'on a réussi à créer un contexte pour qu'on puisse poser des questions profondes en toute ouverture et sans avoir à mettre un chapeau d'enseignant qui performe ... je pense que ce serait cela...la facilitation et le requestionnement philosophique... Animation de communauté philosophique, facilitation et sinon le sens de l'humour évidemment. [...] Parce qu'en réalité, il y a trop de choses qui font mal pour les vivre comme telles et il faut accepter le rôle que l'humour a à jouer là-dedans... Je pense que le l'humour c'est un lien associé à l'extraordinaire... E5 : 583 à 624

De manière générale l'analyse des propos du groupe *expert* met de l'avant l'importance de certaines ressources pour faire de l'EAV (événement-ressources, personnes-ressources, matériels-ressources, espaces-ressources, communautés virtuelles-ressources). De plus, des attitudes autres que celles partagées sous le thème C, ont également été précisées par le groupe *expert*. En effet, ces derniers ont précisé certaines attitudes relevées de leurs expériences en EAV, notamment celles faisant appel à une forme d'humanité envers les collègues, partenaires sociaux et apprenants.

5.2 Résultats de l'analyse des propos du thème E exprimés par les personnes *praticiennes* lors des entretiens de groupe

Plusieurs pistes pour intégrer l'EAV en FIE liées à une expérience professionnelle ont pu être relevées des propos des personnes *praticiennes*. Cependant, comme un bon nombre rejoignent les pistes présentées dans la sous-section précédente, les propos du thème E provenant des personnes *praticiennes* sont traités dans la sous-section qui suit, présentant les ressemblances et différences.

5.3 Comparaison entre les propos tenus lors des entretiens par les personnes *expertes* et ceux tenus par les personnes *praticiennes* : thème E

Comme mentionné précédemment, un certain nombre d'éléments se rejoignent entre les propos des personnes *expertes* et ceux des personnes *praticiens*. Le tableau 27 présente une liste des sous-catégories spécifiques communes aux deux groupes de personnes participantes.

Tableau 27. Sous-catégories spécifiques communes aux groupes des personnes *expertes* et *praticiennes* : thème E

| SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES COMMUNES : THÈME E (10) |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> -Organiser ou assister à des événements participatifs liés à l'environnement global -Faire appel à des personnes-ressources pour réaliser des projets en EAV -Se réseauter avec des personnes ou organisations œuvrant en EAV -Expérimenter du matériel pédagogique lié à l'EAV avec un esprit critique -Consulter des ressources en EAV (exemple : matériel EVB-CSQ) -Aménager une ou des classes extérieures à l'université -Animer ou participer à des échanges dans des communautés virtuelles traitant de sujets liés aux perspectives de viabilité (exemple : communautés philosophiques, communautés de partage de matériels pédagogiques) -Développer son agentivité en EAV -Privilégier la formation de personnes enseignantes bienveillantes (moins critiques les uns envers les autres) -Adopter une posture de facilitateur lors des échanges et interactions (exemples : médiatisation et utilisation de l'humour pour échanger sur des sujets vifs liés à l'EAV) |

Il est possible d'observer 10 sous-catégories spécifiques communes aux deux groupes de personnes participantes. Outre l'importance de certaines ressources pour faire de l'EAV et des attitudes faisant appel à une forme d'humanité, les propos du groupe *expert* et celui *praticien* ont permis de relever la posture de facilitateur que le futur personnel enseignant doit adopter afin de favoriser l'intégration recherchée.

On peut également distinguer des différences comme en témoigne le tableau 28 des sous-catégories spécifiques relevées chez les deux groupes de personnes participantes.

Tableau 28. Tableau comparatif des sous-catégories spécifiques qui diffèrent: thème E

| SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES GROUPE EXPERT (2) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES GROUPE PRATICIEN (0) |
|---|---|
| -Être conscient du temps pour ralentir au besoin afin de permettre des apprentissages dans une perspective de viabilité -Favoriser une posture de partenaire, plutôt que d' <i>expert</i> pour échanger en EAV | <i>Aucune</i> |

En observant le tableau 28, on observe deux sous-catégories spécifiques de plus liées au thème E chez le groupe *expert* que chez le groupe *praticien*. Les personnes *expertes* ont en effet partagé deux pistes supplémentaires portant sur les attitudes que le futur personnel enseignant devrait développer. Ces attitudes sont relatives à la prise de conscience du temps et apportent une précision concernant la posture que le futur personnel enseignant devrait adopter lors des échanges pour faire de l'EAV. L'extrait suivant en est un exemple :

Il y a aussi le fait que d'accepter que l'apprentissage prend parfois des visages classiques... et du temps, exemple si tu ne maîtrises pas le vocabulaire, tu ne peux pas créer des idées qui prennent ces mots là ...une fois qu'on a la curiosité des gens, prendre le temps pour définir certaines choses... Pour leur donner des outils pour créer des réflexions. La meilleure manière d'enseigner et d'apprendre, aujourd'hui, c'est d'apprendre en étant connecté à nos émotions par rapport à ce qui se passe. E5 : 218 à 229

5.4 Synthèse des propos du thème E

En conclusion de ce thème, il est possible d'observer que plusieurs catégories générales et sous-catégories spécifiques ont pu être relevées au regard du thème E-*Pistes pour intégrer l'EAV à la composante pratique de la FIE liées à une expérience professionnelle spécifique*. En effet, l'analyse des nombreux propos des personnes participantes partagés sous ce thème a permis de renouveler l'importance de favoriser l'intégration de certaines approches, dont les approches : interdisciplinaire, créatrice, collaborative, critique, expérientielle et humaniste pour intégrer l'EAV à la composante de la formation pratique en FIE rejoignant ainsi les présentations des propos des personnes participantes sous les thèmes B et C.

Enfin, si l'analyse des propos des personnes participantes sous ce thème a révélé plusieurs éléments identiques aux thèmes précédents, des précisions ont tout de même pu être apportées au regard des ressources et attitudes que le futur personnel enseignant pourraient prendre en compte à titre de nouvelles pistes pour favoriser l'intégration recherchée dont la participation à des communautés de pratiques pour intégrer l'EAV dans les stages comme l'illustre l'extrait suivant « *Je pense que cela prend des communautés de partage si on parle de stage... des communautés de pratiques comme... S'il a ces rencontres-là entre les superviseuses...* » (F2 : 645 à 647).

6. THÈME GÉNÉRAL F : CONTEXTUALISATION D'UN ÉCODISPOSITIF D'INTÉGRATION DE L'EAV EN FORMATION PRATIQUE DE LA FIE AU PRÉSCOLAIRE-PRIMAIRE

Le thème *F-Contextualisation d'un écodispositif d'intégration de l'EAV à la composante de la FIE au préscolaire-primaire* que nous définissons comme étant les contextes que devrait comporter un écodispositif d'intégration de l'EAV en formation pratique de la FIE regroupe les différentes propositions partagées par les personnes participantes. Le thème de cette section est intimement lié à notre objectif général de recherche qui est de *Dégager les caractéristiques projetées d'un écodispositif favorisant l'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire.*

L'analyse effectuée sous ce thème a permis de relever, des propos des personnes participantes, différents aspects qui ont été traduits par des catégories générales et des sous-catégories spécifiques. Dans les sous-sections suivantes, nous présentons d'abord (sous-section 6.1) les propos des personnes *expertes* à ce sujet (relevés de l'entretien individuel) classés dans le tableau 29. Puis, nous présentons (sous-section 6.2) les propos des personnes *praticiennes* à ce sujet (relevés des entretiens de groupe) classés dans le tableau 31. Ensuite dans la sous-section 6.3, nous établissons une comparaison entre les deux groupes. Enfin, dans la section 6.4 une synthèse de l'analyse des propos sous ce thème est réalisée.

6.1 Résultats de l'analyse des propos du thème F exprimés par les personnes *expertes* lors des entretiens individuels

Le tableau 29 qui suit présente les contextes que les personnes *expertes* ont identifiés comme étant favorables à l'intégration de l'EAV.

Tableau 29. Contextualisation d'un écodispositif d'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE : Point de vue des personnes *expertes*

| THÈME : F- CONTEXTUALISATION D'UN ÉCODISPOSITIF D'INTÉGRATION DE L'EAV | |
|--|--|
| CATÉGORIES GÉNÉRALES (5) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES (15) |
| Cheminement favorable à l'intégration de l'EAV dans les stages | <ul style="list-style-type: none"> -Intégrer un ou des cours de liaison axés sur l'expérimentation d'approches favorables à l'EAV -Offrir un cours d'exploration relatif à l'EAV sous l'approche expérientielle incluant des sorties à l'extérieur -Intégrer la pensée systémique dans les cours pour soutenir les pratiques en EAV -Arrimer le contenu des cours et des stages au regard de l'intégration de l'EAV (plan de cours, contenus transversaux, séminaires etc.). |
| Séminaires comme vecteurs | <ul style="list-style-type: none"> -Partir de l'expérience de stage pour animer les séminaires et intégrer l'EAV -Offrir des séminaires liés à l'interdisciplinarité pour faire de l'EAV -Faire des liens avec le PFÉQ pour faire de l'EAV lors des échanges dans les séminaires |
| Triade (personnes : stagiaire, enseignante associée, superviseuse) | <ul style="list-style-type: none"> -Échanger à partir de situations réelles pour élaborer des activités d'EAV en collaboration -Collaborer en triade pour découvrir des aspects relatifs à l'EAV -Accorder aux stagiaires la permission d'enseigner à l'extérieur de la classe -Offrir la possibilité d'observer et superviser à l'extérieur de la classe |
| Travaux liés aux stages | <ul style="list-style-type: none"> -Développer des SEA ou de projets interdisciplinaires favorables à l'EAV -Élaborer un ou des projets de stage liés l'EAV -Exiger l'expérimentation d'un projet lié à l'EAV dans les stages 3 ou 4 |
| Ressources à la formation pratique | <ul style="list-style-type: none"> -Utiliser l'environnement extérieur comme extension de la classe |

Les propos des personnes *expertes* ont permis de relever 15 sous-catégories spécifiques à ce sujet comme le démontre le tableau 29. La relecture de ces sous-catégories

spécifiques nous a permis de les regrouper sous cinq catégories générales : *Cheminement favorable à l'intégration de l'EAV dans les stages, Séminaires comme vecteurs, Triade (personnes : stagiaire, enseignante associée, superviseuse), Travaux liés aux stages, Ressources à la formation pratique*. Les sous-catégories reposent notamment sur les unités de sens suivantes :

Je pense que les stages peuvent être vraiment intéressants pour que les enseignants puissent vivre les approches. Si, dans leur stage, ils sont toujours à l'intérieur... Là, on a un petit cours en environnement ou un petit cours en écologie, dans ces approches, la pédagogie par la nature ou l'apprentissage par le milieu, on dirait qu'il faut vraiment le vivre pour être à l'aise de dire « j'ai vu comment tu gères tes jeunes, comment tu faisais les liens ». Ça, je pense que ça pourrait être aidant parce que ça reste un peu lourd de présenter toutes ces approches sur papier sans l'avoir vu et l'avoir vécu. E3 : 419 à 430

Les séminaires... Quelle belle occasion d'intégrer différentes connaissances et de faire des liens entre les approches et les disciplines. Je trouve que ça serait un défi extraordinaire et très prometteur pour les futurs enseignants parce que, d'expérience, on gagne du temps à faire de l'interdisciplinarité. E2 : 276 à 286

Les étudiants dans le cadre d'un cours doivent réaliser un projet de stage, on le fait préparer avant d'aller en milieu de stage, les étudiants pourraient

s'intéresser à la question de l'écoresponsabilité, que leur projet soit directement en lien avec l'écoresponsabilité et avec l'EAV. Donc, je pense que de donner ce contexte, d'utiliser ce contexte pour intégrer l'EAV. E1 : 219 à 221

C'est très séparé actuellement. Si on lit la prémisse du programme, on parle d'intégrer les savoirs dans la culture, dans la réalité locale. Il y a vraiment une ouverture à ça, c'est-à-dire que ce n'est pas un discours qui est à côté de la traque, au contraire. Le programme nous parle de ça, mais, dans les faits, la pédagogie ne se dirige pas vers là. Il faut ramener l'essence du programme qui nous dit que la réalité locale et culturelle est importante, de développer les savoir-faire, les savoir-agir. On parle de tout ce côté-là, la solidarité, la collaboration. Le discours qui est dans le programme favorise le fait qu'il faut sortir de l'école pour vivre, expérimenter, découvrir, connaître, réseauter, pour avoir des personnes qui vont être des citoyens responsables finalement. Il manque cet aspect dans la réalité des stages. Il faut que les enseignants associés collaborent avec les stagiaires et les superviseurs pour faire cela...

E3 : 624 à 635

Dans le programme, il y a des phrases que j'aurais pu moi-même écrire. Ça nous invite vraiment à utiliser les savoirs locaux, à positionner les savoirs dans un contexte culturel et historique [...]. Ça dépend des savoirs et ça dépend de ce qu'on veut faire, mais c'est que le futur enseignant apprenne à se poser la

question « est-ce que si je sors à l'extérieur je peux rendre ça plus concret, plus motivant pour les jeunes ». Bien souvent, oui. Il faut au moins que, dans les stages, il y ait cette sensibilité et qu'ils puissent au moins le vivre une fois. Si on a un projet un peu plus interdisciplinaire qui se fait en partie ou en totalité à l'extérieur, déjà ça ouvre un peu sur des possibilités. E3 : 639 à 651

De manière générale, l'analyse des propos des personnes *expertes* a révélé: qu'un ou des cours étroitement liés à la pratique enseignante en EAV devraient être ajoutés au cheminement de formation en FIE; que des cours, séminaires et travaux devraient intégrer les approches : expérientielle, systémique, interdisciplinaire et par projet; que les personnes : stagiaire, enseignante associée et le superviseuse de stage, devraient œuvrer en collaboration pour intégrer l'EAV dans le stage; que les stagiaires devraient concevoir l'environnement extérieur comme une extension de la classe.

6.2 Résultats de l'analyse des propos du thème F exprimés par les personnes *praticiennes* lors des entretiens de groupe

Le tableau 30 de la page suivante présente les contextes que les personnes *praticiennes* ont identifiés comme étant favorables à l'intégration de l'EAV.

Tableau 30. Contextualisation d'un écodispositif d'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE : Point de vue des personnes *praticiennes*

| THÈME : F- CONTEXTUALISATION D'UN ÉCODISPOSITIF D'INTÉGRATION DE L'EAV | |
|---|--|
| CATÉGORIES GÉNÉRALES (6) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES (40) |
| Cheminement favorable à l'intégration de l'EAV dans les stages | <ul style="list-style-type: none"> -Intégrer l'expérimentation d'approches favorables à l'EAV de manière transversale dans les cours et les stages -Intégrer la pensée systémique dans les cours pour soutenir la pratique en EAV -Arrimer le contenu des cours et des stages au regard de l'intégration de l'EAV (plan de cours, contenus transversaux cours-stage etc.) -Permettre un cheminement flexible et personnalisé lié au degré d'intégration de l'EAV -Répartir les journées de chaque stage de manière à permettre la préparation et le suivi des projets en EAV |
| Séminaires comme vecteurs | <ul style="list-style-type: none"> -Partir de l'expérience de stage pour animer les séminaires et intégrer l'EAV -Offrir des séminaires liés à l'interdisciplinarité pour faire de l'EAV -Faire des liens avec le PFÉQ pour faire de l'EAV lors des échanges dans les séminaires |
| Triade (personnes : stagiaire, enseignante associée, superviseuse) | <ul style="list-style-type: none"> -Échanger à partir de situations réelles pour élaborer des activités d'EAV en collaboration -Collaborer en triade pour découvrir des aspects relatifs à l'EAV -Accorder au stagiaire la permission d'enseigner à l'extérieur de la classe -Offrir la possibilité d'observer et superviser à l'extérieur de la classe -Triade porteuse de l'intégration de l'EAV -Mettre en place des rencontres en triade avant et pendant le stage pour soutenir l'intégration de l'EAV |
| Travaux liés aux stages | <ul style="list-style-type: none"> -Projet de stage liés à l'EAV -Développer des SEA ou de projets interdisciplinaires liés à l'EAV -Expérimentation de projet lié à l'EAV graduée entre les stages 1 à 4 -Rapport d'observation des besoins relatifs aux milieux liés à des aspects de viabilité dans le milieu de stage (stage 1) -Ébauche d'une activité ou d'un projet relatif à l'EAV (stage 2) -Développement d'un projet relatif à l'EAV et possibilité d'expérimentation en partenariat avec le milieu (stage 3) -Expérimentation d'un projet relatif à l'EAV en collaboration avec le milieu (stage 4) -Gradation du niveau de prise en compte d'éléments relatif à l'EAV dans les SEA -Portfolio comme vecteur d'EAV -Journaux réflexifs comme vecteurs d'EAV |
| Ressources à la formation pratique | <ul style="list-style-type: none"> -Utiliser l'environnement extérieur comme extension de la classe -Personne superviseuse comme agent de liaison pour les ressources en EAV -Ressources en EAV pour créer des liens entre les cours et stages -Ressources pour ancrer les savoirs en EAV dans des situations réelles et significatives -Mise en commun de différentes ressources relatives à l'EAV issues des stages -Création et participation en triade à des communautés de pratiques en EAV -Outils et documents informatifs pour les personnes enseignantes associées liés à l'intégration de l'EAV -Offre de moments de coformation et d'échanges aux personnes enseignantes associées, stagiaires et superviseuses au sujet de l'EAV -Mettre en place des rencontres d'échanges interprogrammes au sujet de l'EAV -Laboratoire réel et virtuel relatif à l'EAV -Classe laboratoire relative à l'EAV à l'université (intérieure et extérieure) |

| | |
|---|---|
| Évaluation des compétences relatives à l'EAV | -Évaluer les compétences en EAV en collaboration avec la personne stagiaire -Avoir réalisé minimalement une activité, projet en EAV dans les 4 années de formation -Évaluer de manière formative la capacité à créer pour faire de l'EAV -Évaluer de manière formative la capacité de rétroaction dans l'action pour faire de l'EAV -Auto-évaluation des compétences en EAV |
|---|---|

Les propos des personnes *praticiennes* portant sur les contextes d'un écodispositif d'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE ont permis de relever 40 sous-catégories spécifiques à ce sujet comme le démontre le tableau 30. La relecture de ces sous-catégories spécifiques nous a permis de les regrouper sous six catégories générales : *Cheminement favorable à l'intégration de l'EAV dans les stages, Séminaires comme vecteurs, Triade (personnes : stagiaire, enseignante associée, superviseuse), Travaux liés aux stages, Ressources à la formation pratique, Évaluation des compétences relatives à l'EAV*. Les sous-catégories reposent notamment sur les unités de sens suivantes :

Je pense que si c'est l'étudiant qui trace un peu son parcours, en tenant compte de ce qu'il est, de ce qu'il a et de ce qu'il veut devenir... cela serait variable et à quelque part... F3 : 747 à 748

Il pourrait y avoir des cours aussi. De toute manière, il va y en avoir. Dans une organisation comme cela, il va y avoir des cours de base... Ça, les didacticiens vont dire : cela est important et on ne pourra pas enlever cela. OK. Or, nous pouvons prendre la partie stage et élargir pour intégrer l'EAV... On dit alors, tout le monde va participer. Ce ne sera pas seulement les superviseuses qui vont s'organiser avec les stages pour intégrer l'EAV... Qui vont travailler avec les

stagiaires aussi. Donc, ils vont les accueillir au retour des stages et cela va être une communauté à ce moment-là de gens au service de la formation des stagiaires. F3 : 452 à 462

...partir de l'expérience des stagiaires pour intégrer l'EAV [...]. Au départ, je pense qu'on pourrait être très attentif au bagage expérientiel que les étudiants ont quand ils arrivent à l'Université... Quand ils arrivent, ils possèdent quoi? Ils ont un bagage ce monde-là... Ils arrivent de milieux différents, ils ont une éducation différente, ils ont des valeurs différentes mais ils ont un bagage... cela pourrait être pris en compte dans les séminaires aussi... F3 : 276 à 286

Quand on met tout cela ensemble, c'est un peu cela qu'on fait dans les séminaires... On part de l'expérience et on essaie de construire... Une personne relate son expérience et on essaye de construire selon sa préoccupation ensemble... les superviseurs et stagiaires... On pourrait juste voir comment ils ont intégré l'EAV dans leur stage... F3 : 344 à 347

C'est sûr que si tu as un cours qui te dit «va chercher les ressources que tu veux avoir sur les arbres» mettons... et on met ensemble où on a trouvé nos ressources [...] Un genre de nuage collectif pour les stagiaires, enseignants associés et superviseurs... F2 : 700 à 704

Je suis très pédagogie par projet... Donc l'aspect interdisciplinaire est justement importante. Il est vrai que ce ne sont pas toutes les écoles qui ont accès à la Nature mais il peut y avoir toujours un petit espace nature ne serait-ce qu'un ou deux arbres... Il faut permettre de sortir et de faire des choses à l'extérieur de la classe dans un espace aéré en plein air urbain comme on dit... cette approche amène de la motivation et plein de choses qu'on peut travailler... L'EAV n'est pas de donner juste un cours sur c'est quoi l'environnement mais c'est surtout l'intégrer à tout ce qu'on peut déjà faire. Je pense que cela se fait bien car j'y arrive et cela permet de sensibiliser les élèves à mieux connaître cela aussi... F1 : 327 à 341

...j'allais proposer pour le premier stage... c'est peut-être de transformer, car c'est plus un stage d'observation mais cela pourrait être ok à la lumière de ton stage quelles sont les observations relatives aux besoins de ton milieu par rapport à l'EAV... mettons ou par rapport aux initiatives ou par rapport à la gestion des déchets ou... cela pourrait être un constat fait à partir d'observations. Donc cela demeure, mettons à l'écrit, et par après on encourage les stagiaires à bâtir des projets toujours en partenariat avec sa personne superviseure et son enseignante associée sur cela... F2 : 515 à 523

Tu sais cela pourrait juste être un ébauche de projet en stage 1 sans le réaliser nécessairement... et après, dans les autres stages, on le rend plus concret et ensuite on le réalise au moins un dans les 4 années du bac... F2 : 747 à 748

Ce qui pourrait être différent, cela pourrait être à quel point tu intègres l'EAV dans tes animations, planifications... Pour le stage 1, il devrait y avoir différents degrés... soit que, pour une activité, tu as un pourcentage, pour une planification, tu as un pourcentage, et que graduellement, si on veut l'intégrer dans un programme... Commencer un programme à 100% comme cela... cela peut être plus difficile que l'amener graduellement déjà existant à l'université comme F1 : 590 à 594

Oui, moi je pense que cela peut se faire en équipe entre la superviseure, l'enseignant associé et la personne stagiaire, ok. On fait la recherche [...] d'organismes autour... et ensuite, on essaie de réfléchir les 3 ensemble avec les gens de l'organisme à un projet dans lequel on peut faire participer nos élèves et... on répète, mettons, des expériences et les projets pourraient devenir de plus en plus complexes à mesure qu'on avance dans notre stage... dans notre parcours, nos 4 ans de bac... F2 : 408 à 415

Je pense que cela devrait être un collectif. C'est vraiment important, par les 3 acteurs, la personne stagiaire, l'enseignante associée et la superviseure [...], créer des activités et les évaluer ensemble... F2 : 5013 à 526

En fait ils ont à remettre un portfolio... dans les 3 compétences il y a la capacité de... on travaille de façon plus spécifique la capacité réflexive... Parce que nous travaillons cela à la fin du stage ou à la mi-parcours dépendamment du niveau de stage, ils ont à produire un bilan réflexif et cela peut prendre différentes formes. S'auto-évaluer... et ils ont à réfléchir sur là où ils sont rendus dans le développement de leurs compétences et qu'est-ce qu'ils ont à poursuivre. Je pense que c'est porteur pour intégrer l'EAV... F3 : 1068 à 107

De manière générale, l'analyse des propos des personnes *praticiennes* a révélé : qu'une flexibilité dans le cheminement et les calendriers de stage serait souhaitable pour intégrer l'EAV; que les séminaires devraient intégrer : l'expérience de stage, l'interdisciplinarité et des liens avec le PFÉQ au sujet de l'EAV; que l'intégration de l'EAV serait possible par la collaboration dans la triade (personnes stagiaires, enseignantes associées et personnes superviseuses de stage); que les travaux de stage soient liés à l'EAV et qu'ils soient adaptés et intégrés dans tous les stages; que différentes ressources, dont la création d'espaces permettant de faire de l'EAV dans les stages et à l'université, soient créés; que les apprentissages relatifs à l'EAV soient évalués de manière collaborative, formative et auto-évaluative.

6.3 Comparaison entre les propos tenus lors des entretiens par les personnes *expertes* et ceux tenus par les personnes *praticiens* : thème F

En observant les tableaux 29 et 30, on observe qu'un certain nombre d'éléments se rejoignent entre les propos des personnes *expertes* et ceux des personnes *praticiennes*. Le tableau 31 présente une liste des sous-catégories spécifiques communes aux deux groupes de personnes participantes.

Tableau 31. Sous-catégories spécifiques communes aux groupes de personnes participantes *expertes* et *praticiennes* : thème F

| SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES COMMUNES : THÈME F (13) |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> -Intégrer l'expérimentation d'approches favorables à l'EAV de manière transversale dans les cours et les stages -Intégrer la pensée systémique dans les cours pour soutenir la pratique en EAV -Arrimer le contenu des cours et des stages au regard de l'intégration de l'EAV (plan de cours, contenus transversaux cours-stage, etc.) -Partir de l'expérience de stage pour animer les séminaires et intégrer l'EAV -Offrir des séminaires liés à l'interdisciplinarité pour faire de l'EAV -Faire des liens avec le PFÉQ pour faire de l'EAV lors des échanges dans les séminaires -Échanger à partir de situations réelles pour élaborer des activités d'EAV en collaboration -Collaborer en triade pour découvrir des aspects relatifs à l'EAV -Accorder au stagiaire la permission d'enseigner à l'extérieur de la classe -Offrir la possibilité d'observer et superviser à l'extérieur de la classe -Réaliser des projets de stage liés à l'EAV -Développer des SEA ou de projets interdisciplinaires liés à l'EAV -Utiliser l'environnement extérieur comme extension de la classe |

Il est possible d'observer 13 sous-catégories spécifiques communes aux deux groupes de personnes participantes. Celles-ci démontrent que les deux groupes de personnes participantes relèvent l'importance : de créer des liens cours-stage au regard des pratiques en EAV en stage; d'intégrer les approches : systémique, expérientielle, interdisciplinaires, collaborative, permissive dans les cours et les stage; d'intégrer les

activités extérieures pour supporter les apprentissages en EAV. On peut également souligner des différences comme en témoigne le tableau 32.

Tableau 32. Tableau comparatif des sous-catégories spécifiques qui diffèrent: thème F

| SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES GROUPE EXPERT (2) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES GROUPE PRATICIEN (27) |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> -Intégrer un ou des cours de liaison axés sur l'expérimentation d'approches favorables à l'EAV -Exiger l'expérimentation d'un projet lié à l'EAV dans le stage 3 ou 4 | <ul style="list-style-type: none"> -Intégrer l'expérimentation d'approches favorables à l'EAV de manière transversale dans les cours et les stages -Permettre un cheminement flexible et personnalisé lié au degré d'intégration de l'EAV -Répartir les journées de chaque stage de manière à permettre la préparation et le suivi des projets en EAV -Triade porteuse de l'intégration de l'EAV -Mettre en place des rencontres en triade avant et pendant le stage pour soutenir l'intégration de l'EAV -Projet de stage liés à l'EAV -Développement de SEA ou de projets interdisciplinaires liés à l'EAV -Expérimentation de projet lié à l'EAV graduée entre les stages 1 à 4 -Rapport d'observation des besoins relatifs aux milieux liés à des aspects de viabilité dans le milieu de stage (stage 1) -Ébauche d'une activité ou d'un projet relatif à l'EAV (stage 2) -Développement d'un projet relatif à l'EAV et possibilité d'expérimentation en partenariat avec le milieu (stage 3) -Expérimentation d'un projet relatif à l'EAV en collaboration avec le milieu (stage 4) -Gradation du niveau de prise en compte d'éléments relatif à l'EAV dans les SEA -Portfolio comme vecteur d'EAV -Journaux réflexifs comme vecteurs d'EAV -Personne superviseuse comme agent de liaison pour les ressources en EAV -Ressources en EAV pour créer des liens entre les cours et stages -Ressources pour ancrer les savoirs en EAV dans des situations réelles et significatives -Mise en commun de différentes ressources relatives à l'EAV issues des stages -Création et participation en triade à des communautés de pratiques en EAV -Outils et documents informatifs pour les personnes enseignantes associées liés à l'intégration de l'EAV -Mettre en place des rencontres d'échanges interprogrammes au sujet de l'EAV -Laboratoire réel et virtuel relatif à l'EAV -Classe laboratoire relative à l'EAV à l'université (intérieure et extérieure) -Évaluer les compétences en EAV en collaboration avec la personne stagiaire -Avoir réalisé minimalement une activité, projet en EAV dans les 4 années de formation -Évaluer de manière formative la capacité à créer pour faire de l'EAV -Évaluer de manière formative la capacité de rétroaction dans l'action pour faire de l'EAV -Auto-évaluation des compétences en EAV |

En observant le tableau 32, on observe plus de sous-catégories spécifiques liées au thème F chez le groupe *praticien* que chez le groupe *expert*. De manière générale, le groupe *expert* souligne l'importance d'intégrer des approches favorables par un ou des cours alors que le groupe *praticien* considère cette intégration comme devant être transversale à tous les cours et les stages. De plus, il est possible d'observer que les propos diffèrent entre les personnes *praticiennes* et les personnes *expertes* au sujet de l'évaluation, notamment au regard des travaux à réaliser et des modalités d'évaluation qui ont davantage été précisés par les personnes *praticiennes*. Enfin, les propos des personnes *praticiennes* ont permis de préciser davantage de ressources relatives à l'EAV que les propos des personnes *expertes*.

6.4 Synthèse des propos du thème F

En conclusion de ce thème, il est possible d'observer que plusieurs catégories générales et sous-catégories spécifiques ont pu être relevées au regard du thème F- *Contextualisation d'un écodispositif d'intégration de l'EAV à la composante de la FIE au préscolaire- primaire*. En effet, l'analyse des nombreux propos des personnes participantes partagés sous ce thème a permis de préciser différents aspects portant sur la contextualisation d'un écodispositif d'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE dont les divers aspects relatifs à l'EAV liés : au cheminement dans la formation, aux cours, aux stages, aux séminaires, aux travaux, aux principaux des stages, aux ressources et à l'évaluation.

Enfin, l'analyse des propos des personnes participantes sous ce thème a révélé la possibilité d'intégrer l'EAV du stage 1 au stage 4 comme le démontre cet extrait :

Si j'ai des cours par rapport à l'EAV [...] cela va dépendre des ressources et dépendre de plein de choses mais je pense que dès le stage 1, il serait important de mettre en place des activités en ce sens-là et dans tous les autres stages, jusqu'au stage 4... et au-delà... F2 : 1058 à 1070

7. THÈME GÉNÉRAL G: PISTES DE SOLUTIONS POUR CONTRER DES OBSTACLES À L'INTÉGRATION DE L'EAV À LA COMPOSANTE PRATIQUE DE LA FIE AU PRÉSCOLAIRE-PRIMAIRE

Le thème G-*Pistes de solutions pour contrer des obstacles à l'intégration de l'EAV en formation pratique de la FIE au préscolaire-primaire* se définit ainsi : propositions soumises par les personnes participantes pour contrer des obstacles à l'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE. Compte tenu des nombreux éléments faisant obstacles à l'intégration de l'EAV, notamment en FIE, comme présenté dans le premier chapitre de cette recherche, nous avons souhaité explorer les différentes perspectives à ce sujet auprès des personnes participantes à la recherche.

L'analyse effectuée sous ce dernier thème a permis de relever, à partir des propos des personnes participantes, différents aspects qui ont été traduits par des catégories

générales et des sous-catégories spécifiques. Dans les sous-sections suivantes, nous présentons d'abord (sous-section 7.1) les propos des personnes *expertes* à ce sujet (relevés de l'entretien individuel) classés dans le tableau 33. Puis, nous présentons (sous-section 7.2) les propos des personnes *praticiennes* à ce sujet (relevés des entretiens de groupe) classés dans le tableau 34. Ensuite dans la sous-section 7.3, nous établissons une comparaison entre les deux groupes. Enfin, dans la section 7.4 une synthèse de l'analyse des propos sous ce thème est réalisée.

7.1 Résultats de l'analyse des propos thème G exprimés par les *personnes expertes* lors des entretiens individuels

Le tableau 33 qui suit présente les pistes de solutions que les personnes *expertes* ont identifiées pour contrer certains obstacles à l'intégration de l'EAV.

Tableau 33. Pistes de solutions pour contrer des obstacles à l'intégration de l'EAV

Point de vue des personnes *expertes*

| THÈME : G-PISTES DE SOLUTIONS POUR CONTRER DES OBSTACLES | |
|--|---|
| CATÉGORIES GÉNÉRALES (1) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES (6) |
| Pistes pour contrer la résistance | <ul style="list-style-type: none"> -Prioriser l'intégration des matières et l'interdisciplinarité -Créer une relation avec les autres sans juger -Favoriser le sentiment de sécurité des personnes enseignantes associées et des stagiaires pour intégrer l'EAV -Faire connaître les ressources relatives à l'EAV pour favoriser son intégration dans les stages -Accompagner à distance les stagiaires pour soutenir l'intégration de l'EAV -Coopérer avec les parents pour éviter la résistance relative à l'intégration de l'EAV dans les stages -Créer des réseaux d'échanges pour briser l'isolement des futures enseignantes et futurs enseignants pour faire de l'EAV |

Les propos des personnes *expertes* portant sur les pistes de solution pour contrer certains obstacles à l'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE ont permis de relever six sous-catégories spécifiques à ce sujet comme le démontre le tableau 33. La relecture de ces sous-catégories spécifiques nous a permis de les regrouper sous la catégorie générale : *Pistes pour contrer la résistance*. Les sous-catégories reposent notamment sur les unités de sens suivantes :

L'ERE, c'est comme un peu une spécialité, du moins actuellement. Tant que ce n'est pas nécessairement bien fait dans le programme, que c'est transversal et interdisciplinaire, tant que l'ERE est perçue comme étant un truc qu'il faut faire en plus ou qu'il faut faire à part, je pense que les enseignants vont toujours avoir besoin d'une ressource pour dire comment le faire et comment l'inclure. Si c'était intégré dans les approches pédagogiques qu'on leur propose, ça irait plus de soi. [...] Dans un monde idéal, ça serait tellement bien expliqué dans leur formation qu'ils seraient capables de le faire par eux-mêmes, de voir les opportunités, de comprendre les approches. [...] L'ERE et l'EAV, ça devient une approche pédagogique intégrée à leur formation. E3 : 506 à 528

...on est beaucoup dans le Protégez la Nature et toute ces choses-là. Je suis quelqu'un qui est dans les relations. Donc de créer une relation entre la Nature, ou le Vivant et soi. Il y a des choses, à mon avis, qui pourraient fonctionner, c'est de mettre plus de vivant... D'être beaucoup plus en interaction avec le

vivant et aussi de prendre conscience que le vivant existe aussi à des échelles qui n'ont pas l'air d'être vivantes... Souvent, le vivant, on pense qu'il faut qu'il y ait un petit cœur qui batte ou des choses comme cela mais moi j'aime beaucoup élargir le vivant à une société, une entreprise, une famille [...]. Je pense que si on renouait avec la vie... [...] mais tant qu'on va à mon avis refuser le fait qu'on n'est pas fondamentalement mauvais au regard de la destruction de la terre, à mon avis on ne se posera pas les bonnes questions. Présentement on pointe beaucoup du doigt... des mauvaises valeurs, des mauvais comportements mais ce qu'on ne comprend pas, c'est pourquoi cela arrive... d'après moi on ne pourra tout simplement pas le changer parce qu'on va juste jouer la game de pointer des doigts... Donc, créer une relation une relation avec le vivant, conscientiser aussi à la connexion entre les échelles du vivant... E5 : 176 à 208

Ce qui est apparu aussi, à travers ma pratique, c'est de quelle façon le personnel enseignant est compressé. Soumis et obligé de soumettre les jeunes à la surévaluation. Une vision de plus en plus comptable de l'éducation, ce qui fait qu'il est de plus en plus difficile de demander au personnel d'ajuster des choses à des programmes déjà bien chargés. Ou sinon de solutionner des problèmes... On rajoute une dose de plus des domaines qui ne fonctionnent pas en rajoutant tant d'heures de français, tant d'heures de ci de cela... il y a une nécessité d'être capable de créer des liens de la part des enseignants et stagiaires... Pour profiter des liens... c'est de pouvoir avoir une vision globale de la progression des

apprentissages liés à l'EAV en prenant en compte les différences des individus et d'être en relation avec les autres. E4 : 331 à 345

De manière générale, l'analyse des propos des personnes *expertes* a révélé des pistes de solutions pour contrer des obstacles à l'intégration de l'EAV dont ceux pouvant provoquer de la résistance à l'intégration de l'EAV dans les stages. Ces obstacles et pistes sont liés : au temps, au sentiment de sécurité, aux ressources relatives à l'EAV, à la collaboration et à l'importance du réseautage des futures enseignantes et futurs enseignants.

7.2 Résultats de l'analyse des propos du thème G exprimés par les personnes *praticiennes* lors des entretiens de groupe

Le tableau 34 présente les pistes de solutions pour contrer les obstacles à l'intégration de l'EAV que les personnes *praticiennes* ont identifiés.

Tableau 34. Pistes de solutions pour contrer des obstacles à l'intégration de l'EAV

Point de vue des personnes *praticiennes*

| THÈME : G-OBSTACLES À L'INTÉGRATION DE L'EAV ET PISTES DE SOLUTIONS | |
|---|---|
| CATÉGORIES GÉNÉRALES (1) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES (16) |
| Pistes pour contrer la résistance | <ul style="list-style-type: none"> -Prioriser l'intégration de matière et l'interdisciplinarité -Favoriser le sentiment de sécurité des personnes enseignantes associées et des stagiaires pour intégrer l'EAV -Faire connaître les ressources relatives à l'EAV pour favoriser son intégration dans les stages -Accompagner à distance les stagiaires pour soutenir l'intégration de l'EAV -Coopérer avec les parents pour éviter la résistance relative à l'intégration de l'EAV dans les stages -Créer des réseaux d'échanges pour briser l'isolement des futures enseignantes et des futurs enseignants pour faire de l'EAV -Offrir la liberté d'utiliser des outils de planification et d'évaluation en EAV -Supporter, des programmes de FIE, pour éviter la réactance dans les milieux de stage -Mettre en relation des éléments du PFÉQ pour favoriser son appropriation par le futur personnel enseignant -Favoriser l'engagement des stagiaires par des expérimentations ayant des effets réels -Offrir la possibilité de faire des stages en dyade -Stimuler la proactivité des stagiaires plutôt que la réactivité -Permettre aux personnes superviseuses d'accompagner sur plus d'une année les stagiaires -Mettre de l'avant la méthode des petits pas pour intégrer l'EAV -Œuvrer à développer l'identité citoyenne relative à la viabilité des stagiaires pour intégrer l'EAV -Parrainer des ressources en EAV par le ministère pour assurer une cohérence avec les programmes en FIE |

Les propos des personnes *praticiennes* portant sur les pistes pour contrer des obstacles en EAV ont permis de relever 16 sous-catégories spécifiques à ce sujet comme le démontre le tableau 34. La relecture de ces sous-catégories spécifiques nous a permis de les regrouper sous la catégorie générale : *Pistes pour contrer la résistance*. Les sous-catégories reposent notamment sur les unités de sens suivantes :

Faut que cela soit intégré du CPE jusqu'à l'université si on veut que cette éducation-là se fasse. Et, pour moi, c'est clair qu'elle ne doit pas se faire que dans le milieu scolaire. Elle doit se faire avec la communauté. F2 : 308 à 321

...de la résistance au changement et au fait que c'est une façon différente de concevoir... Je pense que l'EAV, c'est une façon de concevoir l'enseignement au complet...et puis le fait de passer de silo à quelque chose de systémique, c'est insécurisant... le fait de passer de quelque chose de très théorique à quelque chose de très pratique c'est très insécurisant... Le fait que l'EAV amène des choses qui ne sont pas coulées dans le béton, le changement continuuel peut être insécurisant.... Le fait de penser à une surcharge de travail [...] pour que cela change... Il faut un ministère qui soit en lien avec ces valeurs là...

F2 : 1972 à 1991

L'écodispositif... Il ne faudrait pas qu'ils mettent cela comme une espèce de cours qu'on ajoute et on en a déjà parlé mais qu'on apprend des textes et cela finit là... Ce n'est pas cela du tout mon avis [...]. Une façon de surmonter les obstacles est de prendre une petite bouchée à la fois. Je pense que c'est la méthode du petit pas.... Comment on peut surmonter ces obstacles-là, c'est en s'asseyant ensemble et en essayant de construire ensemble... [...]. Avec les étudiants, je pense que cela pourrait être le fun de voir où est-ce qu'ils sont rendus et à quoi ils s'attendent...[...] Je pense aussi que les formateurs, entre nous, il y aurait quelque chose à mettre sur pied pour faire vivre un écodispositif. F3 : 955 à 96

De manière générale, l'analyse des propos des personnes *praticiennes* a révélé des pistes de solutions pour contrer des obstacles importants à l'intégration de l'EAV, dont celles liées : à la liberté de choix, au support de la part des programmes de FIE et des instances ministérielles, au développement de l'identité citoyenne des futures enseignantes et futurs enseignants relative à la viabilité. De plus, la méthode des petits pas serait, selon les personnes *praticiennes*, une piste fort prometteuse pour relever les obstacles à l'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE.

7.3 Comparaison entre les propos tenus lors des entretiens par les personnes expertes et ceux tenus par les personnes praticiennes : thème G

En observant les tableaux 33 et 34, on observe qu'un certain nombre d'éléments se rejoignent entre les propos des personnes *expertes* et ceux des personnes *praticiennes*. Le tableau 35 présente une liste des sous-catégories spécifiques communes aux deux groupes de personnes participantes.

Tableau 35. Sous-catégories spécifiques communes aux groupes de personnes participantes *expertes* et *praticiennes* : thème G

| SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES COMMUNES : THÈME G (6) |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> -Prioriser l'intégration de matière et l'interdisciplinarité -Favoriser le sentiment de sécurité des personnes enseignantes associées et des stagiaires pour intégrer l'EAV -Faire connaître les ressources relatives à l'EAV pour favoriser son intégration dans les stages -Accompagner à distance les stagiaires pour soutenir l'intégration de l'EAV -Coopérer avec les parents pour éviter la résistance relative à l'intégration de l'EAV dans les stages -Créer des réseaux d'échanges pour briser l'isolement des futurs enseignants pour faire de l'EAV |

Il est possible d’observer sept sous-catégories spécifiques communes aux deux groupes de personnes participantes. La majorité de celles-ci démontrent que les personnes *praticiennes* partagent la vision des personnes *expertes* en ce qui a trait à la nécessité de mettre en relation : les disciplines; les personnes : stagiaire, enseignante associée et le superviseuse de stage; les ressources relatives à l’EAV; les stagiaires et les parents des élèves; les stagiaires et les membres de différents réseaux liés de l’EAV.

On peut également distinguer des différences comme en témoigne le tableau 36 des sous-catégories spécifiques relevées chez les deux groupes de personnes participantes.

Tableau 36. Tableau comparatif des sous-catégories spécifiques qui diffèrent: thème G

| SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES GROUPE EXPERT (0) | SOUS-CATÉGORIES SPÉCIFIQUES GROUPE PRATICIEN (10) |
|---|--|
| <i>Aucune</i> | <ul style="list-style-type: none"> -Offrir la liberté d’utiliser des outils et stratégies de planification et d’évaluation en EAV -Supporter des programmes de FIE pour éviter la réactance dans les milieux de stage -Mettre en relation des éléments du PFÉQ pour favoriser son appropriation par le futur personnel enseignant -Favoriser l’engagement des stagiaires par des expérimentations ayant des effets réels -Offrir la possibilité de faire des stages en dyade -Stimuler la proactivité des stagiaires plutôt que la réactivité -Permettre aux personnes superviseuses d’accompagner sur plus d’une année les stagiaires -Mettre de l’avant la méthode des petits pas pour intégrer l’EAV -Œuvrer à développer l’identité citoyenne relative à la viabilité des stagiaires pour intégrer l’EAV -Parrainer des ressources en EAV par le ministère pour assurer une cohérence avec les programmes en FIE |

Il est possible d’observer que l’analyse des propos des personnes *praticiennes* a généré 10 sous-catégories spécifiques alors que l’analyse des propos des personnes

expertes n'a généré aucune sous-catégorie spécifique qui diffère au sujet des pistes de solutions possibles pour contrer les obstacles à l'intégration de l'EAV recherchée. Ces 10 sous-catégories spécifiques, se classant sous la catégorie générale *Pistes pour contrer la résistance*, démontrent que les personnes *praticiennes* accordent une importance au rôle de certains acteurs et instances pour permettre de relever des obstacles à l'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE (personnes : stagiaire, superviseuses de stage, instances liées à la formation pratique en FIE, instances ministérielles).

7.4 Synthèse des propos du thème G

En conclusion de ce thème, il est possible d'observer que certaines catégories générales et sous-catégories spécifiques ont pu être relevées au regard du thème *G-Pistes de solutions pour contrer des obstacles à l'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE au préscolaire-primaire*. En effet, l'analyse des propos des personnes participantes partagés sous ce thème a permis de préciser différents aspects portant sur les pistes de solution possibles pour contrer certains obstacles d'intégration de l'EAV à la FIE dont le développement de l'identité citoyenne des stagiaires relative à l'EAV.

En résumé, l'analyse des propos des personnes participantes sous ce thème a mis en lumière divers aspects pour contrer les obstacles à l'intégration recherchée, dont l'importance de mettre en place du support (aux stagiaires, aux personnes enseignantes associées, aux personnes superviseuses, aux programmes de FIE) ainsi que de favoriser

une certaine liberté de choix (choisir des outils et stratégies, réaliser des stages en dyade, superviser sur plus d'une année un groupe de stagiaires).

La disponibilité d'un lieu, du matériel, d'un milieu de stage intéressé par le projet, d'un superviseur expérimenté en EAV... je pense que toutes ces ressources-là seraient importantes pour mettre en place du début à la fin l'écodispositif... [...] J'ai essayé d'en trouver, (des moyens pour contrer les obstacles) je voyais... essayer de combiner des stagiaires, des milieux de stage cela pourrait être bien car si on peut travailler en équipe au moins deux ... dans les travaux de stage cela convient plus encore dans la vision EAV...

F2 : 1951 à 1959

Les canevas de planification souvent qu'on nous donne... Il y a des superviseurs qui sont plus ouverts mais pas d'autres et avec ces canevas souvent la pédagogie par projet n'entre pas dans ces canevas-là... ce n'est pas cela que je veux faire mais je suis comme pris avec Il y aurait peut-être une sensibilisation à faire auprès des superviseurs que ce n'est pas juste cela qu'il faut faire... Il y a autres choses aussi... [...] de nous laisser choisir et l'apprendre aussi à comment utiliser d'autres canevas... F2 : 937 à 948

8. RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES PROPOS EXPRIMÉS PAR TOUTES LES PERSONNES PARTICIPANTES SUR LE FORUM EN LIGNE

Les propos partagés sur le forum de conconstruction de connaissances en ligne au regard des sept thèmes, conduisent à une certaine saturation des données, saturation indispensable dans le cadre d'une recherche qualitative (Creswell, 1998). En effet, les propos des personnes participantes n'ont généré aucune nouvelle catégorie puisqu'ils reprennent majoritairement les contenus déjà partagés lors des entretiens individuels et de groupes. Cependant, certains aspects ont pu être précisés au sujet du sous-thème C-Savoirs du futur personnel enseignant liés à l'EAV, notamment la sous-catégorie spécifique *Connaissance des principaux fondements scientifiques liés à la vie dont ceux en biologie, sociologie, psychologie, écologie* (relevée dans les propos des personnes *expertes*, tableau 14). En effet, des précisions ont été apportées au regard des connaissances de certains principes en biologie et en écologie, comme le précise l'extrait suivant.

Je crois qu'il faut dépasser la notion de cours et concevoir l'éducation à l'environnement comme un tout qui doit revenir à la base: les conditions nécessaires à la vie et les habiletés des humains à maintenir ces conditions. Maintenir la qualité de l'eau, de l'air, des sols et produire des énergies propres pour assurer l'avenir du vivant sur Terre. Développer la conscience de l'importance de ces éléments, la connaissance des cycles de fonctionnement par

exemple le cycle de l'eau, le cycle de développement d'un animal ou d'un végétal, etc. et la capacité d'agir ensemble pour régler les problèmes efficacement. Cette éducation est absente en ce moment. Il faudrait la concevoir de la garderie à l'université à travers tous les programmes. F : 3034-3044

9. RÉSULTATS DE L'ANALYSE DU CONTENU DU JOURNAL DE BORD DE LA CHERCHEUSE

Bien que nous ayons structuré notre journal de bord selon les six types de comptes rendus de Lejeune (2016) comme présenté dans le chapitre 3 (section), seulement trois de ceux-ci ont servi lors de la complétion de notre journal de bord. De manière plus précise, nous avons relevé des notes de terrain ayant trait à des observations, des notes exposant nos impressions personnelles et des notes réflexives.

Les principales observations, impressions personnelles et réflexions notées sont liées aux possibles transformations des perceptions de certains aspects liés à l'EAV des personnes participantes à la recherche soient les perceptions liées : aux possibilités d'intégration, la création d'un nouveau répertoire de savoirs, un nouveau répertoire de ressources. En effet, les personnes participantes du groupe praticien ainsi qu'une personne du groupe expert ont partagé des propos laissant présager de possibles transformations de leurs perceptions en dehors de la période de collecte de données (en échangeant de manière informelle avec la chercheuse en quittant les locaux du lieu des entretiens). Notons que,

parmi les notes réflexives de la chercheuse, nous pouvons confirmer que le contenu des échanges, lors des périodes de collecte et lors des moments informels, ont influencé diverses perceptions de la chercheuse au regard des savoirs liées à l'EAV de cette dernière notamment au sujet de la disponibilité de certaines ressources (revue, financement, événements, communauté de pratiques, etc.).

Or, puisque les observations, impressions personnelles et les notes réflexives recueillies ne comportent pas de données pouvant être traitées dans le cadre cette étude, nous ne les présentons pas dans le cadre de cette thèse.

Les résultats de l'analyse des données ayant été exposés, la prochaine partie s'attarde au retour sur les résultats de l'étude au regard des objectifs spécifiques de recherche.

10. RETOUR SUR LES RÉSULTATS AU REGARD DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE

Cette étude avait comme prémisse le développement d'une éducation tournée vers la viabilité de l'environnement global. Faisant écho à certaines préoccupations de la communauté scientifique, le premier chapitre a exposé l'importance d'accroître l'intégration de l'EAV en FIE notamment en y intégrant un dispositif de formation à ce sujet. Ayant relevé des possibilités accrues de la composante de la formation pratique de la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire pour intégrer un dispositif à

cet égard, que nous avons nommé écodispositif, et ayant constaté le peu d'écodispositifs existants à cet effet, nous avons cherché, non pas à intégrer un tel écodispositif mais plutôt à en dégager des caractéristiques projetées de manière à pouvoir supporter son intégration future. Deux objectifs spécifiques avaient été identifiés dans le deuxième chapitre afin d'opérationnaliser la recherche. La présente section s'attarde à exposer une synthèse des résultats sous l'éclairage de ces deux objectifs spécifiques de recherche dont la conjugaison a permis de rencontrer l'objectif général de cette étude qui était orienté par la question générale de recherche suivante : *Quelles seraient les caractéristiques souhaitables d'un écodispositif favorisant l'intégration de l'EAV à la composante pratique de la formation initiale à l'enseignement à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire?*

C'est par les entretiens individuels et de groupe ainsi que par le forum de coconstruction de connaissances en ligne, que nous avons investigué les perceptions des personnes participantes (*expertes et praticiennes* en EAV) à ce sujet.

De manière générale l'interprétation des résultats au regard des sept thèmes a révélé des caractéristiques complémentaires entre celles émises par le groupe de personnes participantes *expertes* et celles émises par le groupes de personnes participantes *praticiennes*. Bien que les caractéristiques relevant du domaine de l'EAV et celles de la composante de la formation pratique de la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire ont été partagées par les deux groupes de personnes participantes à la recherche, le groupe *expert* a partagé des propos

plus précis au sujet du domaine de l'EAV alors que le groupe *praticien* a partagé des propos plus précis au sujet de la composante pratique de la FIE. Ce constat peut reposer sur le fait que le groupe *expert* regroupait des spécialistes de l'EAV et que le groupe *praticien* regroupait des spécialistes de la composante pratique de la FIE. La complémentarité issue des résultats de l'analyse reposant sur les propos partagés par les deux groupes de personnes participantes a permis de rencontrer l'objectif général de recherche de manière plus vaste et approfondie. Cette réalité, se retrouve également dans les résultats liés aux deux objectifs spécifiques de la recherche. Des précisions sont apportées à ce sujet.

10.1 Objectif spécifique 1 : Dégager les caractéristiques des savoirs spécifiques du domaine de l'EAV que devrait comporter un écodispositif d'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire

L'interprétation des résultats de la recherche a révélé plusieurs savoirs à cet égard, principalement ceux relevés des propos du thème C-*Savoirs du futur personnel enseignant liés à l'EAV*. Rappelons que c'est sous l'éclairage de la typologie de Roegiers et De Ketele (2001) (connaissances/savoir-faire/savoir-être) présentée dans le deuxième chapitre de la thèse que les résultats ont été analysés et interprétés. L'interprétation des résultats a révélé des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être. Ces derniers ont été présentés de manière détaillée dans les sections abordant le thème C du présent chapitre. Rappelons également que certains savoir-être ont pu être relevés des propos partagés sous la catégorie générale *Attitudes favorables à l'EAV* du thème E-*Pistes pour intégrer l'EAV à la composante pratique de la FIE liées à une expérience*

professionnelle spécifique. La liste des savoir-être relevés sous le thème E est venue compléter celle des savoir-être relevées sous le thème C.

Au terme de l'analyse, les divers savoirs (connaissances/savoir-faire/savoir-être) relevés des propos du groupe *expert* sont davantage centrés sur l'individu (par rapport à soi) en accordant une grande importance à diverses prises de conscience et relation directe avec la nature. Par ailleurs, le groupe *expert* a partagé davantage de caractéristiques portant sur les connaissances spécifiques du domaine de l'EAV que devrait comporter l'écodispositif que de savoir-faire et de savoir-être. De même, les divers savoirs (connaissances/savoir-faire/savoir-être) relevés des propos du groupe *praticien* sont davantage centrés sur les principales actrices et acteurs de la formation pratique de la FIE (stagiaires, personnes enseignantes associées et personnes superviseuses de stage). Par ailleurs, le groupe *praticien* a partagé davantage de caractéristiques portant sur les savoir-faire et sur les savoir-être spécifiques du domaine de l'EAV que devrait comporter l'écodispositif.

10.2 Objectif spécifique 2 : Dégager les caractéristiques de l'accompagnement offert par les personnes enseignantes associées et personnes superviseuses de stage que devrait comporter un écodispositif d'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire

L'interprétation des résultats a révélé de nombreuses caractéristiques à ce sujet principalement celle relevée des propos du thème *D-Accompagnement du futur personnel enseignant dans la composante pratique de la FIE au préscolaire-primaire pour intégrer les savoirs en EAV*. L'interprétation des résultats a contribué à préciser divers aspects de l'accompagnement. Ces derniers ont été présentés de manière détaillée dans les sections abordant le thème D du présent chapitre. Rappelons également que certaines caractéristiques de l'accompagnement ont pu être relevées des propos partagés sous la catégorie générale *Triade* du thème *F-Contextualisation d'un écodispositif d'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE au préscolaire-primaire* et sous l'unique catégorie générale *Pistes pour contrer la résistance* du thème *G-Pistes de solutions pour contrer des obstacles à l'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE au préscolaire-primaire*. Les listes des caractéristiques relevées sous les thèmes F et G complètent celles relevées sous le thème D au regard de ce qui est à accompagner.

Au terme de l'analyse, les diverses caractéristiques de l'accompagnement relevées des propos du groupe *expert* sont davantage centrées sur l'étayage pour accompagner la personne stagiaire et accordent une grande importance à la posture d'accompagnement

pour favoriser l'intégration recherchée. De même, les résultats portant sur les diverses caractéristiques de l'accompagnement relevées des propos du groupe *praticien* sont davantage centrés sur : les rapports collaboratifs pour arriver à intégrer l'EAV, les conditions de partage des diverses ressources pour soutenir l'intégration recherchée, les attitudes communicationnelles entre les personnes de la triade, les aspects opérationnels de l'accompagnement du développement des compétences de l'EAV.

L'interprétation des résultats a également permis de relever le peu de différences entre les caractéristiques de l'accompagnement offert par les personnes enseignantes associées et celui offert par les personnes superviseuses de stage et cela du stage 1 au stage 4. Enfin, les résultats au regard de cet objectif révèlent la nécessité de mettre en place un accompagnement reposant sur un double processus: celui du processus d'apprentissage de la personne stagiaire pour arriver à faire de l'EAV et celui du processus motivationnel de la personne stagiaire visant l'intégration recherchée.

Au terme de cette section, il est possible d'exposer l'apport transversal des résultats de l'analyse des propos recueillis sous les thèmes A-*Définition de l'EAV par les personnes participantes* et B-*Approches favorables privilégiées par les personnes participantes pour intégrer l'EAV*. En effet, les différentes caractéristiques relevées sous ces thèmes comportent des pistes au sujet des caractéristiques des savoirs spécifiques ainsi que celles de l'accompagnement des stagiaires. En effet, les éléments de définitions de l'EAV partagés sous le thème A viennent influencer le regard sur les caractéristiques des savoirs

spécifiques relevés ainsi que sur les caractéristiques de l'accompagnement offert par les personnes enseignantes associées et par les personnes superviseuses de stage. De plus, selon les personnes participantes à la recherche, les caractéristiques des savoirs spécifiques (connaissances, savoir-faire, savoir-être) ainsi que celles de l'accompagnement pour intégrer l'EAV impliqueraient de développer des savoirs et un accompagnement à l'égard des approches favorables à l'intégration de l'EAV relevées sous le thème B.

Enfin, précisons que les différentes caractéristiques que devrait comporter un écodispositif d'intégration de l'EAV à la formation pratique de la FIE partagées par les personnes participantes concordent en partie avec certains aspects reconnus dans la littérature scientifique dont certaines assises et concepts théoriques présentés dans le chapitre 2 comme l'expose la section suivante.

11. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR L'ENSEMBLE DES SEPT THÈMES

Dans la présente section nous discutons des résultats en revisitant les assises théoriques sur lesquelles s'appuie cette étude. Plus précisément, les résultats pour l'ensemble des sept thèmes de la recherche sont discutés au regard des cinq dimensions suivantes: le concept de viabilité en EAV, le concept des cinq composantes de la citoyenneté environnementale, le concept d'apprentissage expérientiel en situation de formation pratique, les assises théoriques de l'accompagnement dans le cadre de la supervision de stage, et la notion d'écodispositif.

11.1 Le concept de viabilité en EAV

Le concept de viabilité qui est au cœur de l'EAV et qui repose principalement sur celui de temps et de vie a été circonscrit de manière précise dans le deuxième chapitre de cette thèse. L'analyse des résultats de notre étude a révélé plusieurs liens entre les propos des personnes participantes et certaines assises théoriques sous-jacentes à ce concept de viabilité que nous présentons ici. Selon les résultats de cette analyse, (thèmes A, C, F) l'ensemble des personnes participantes perçoit la notion de temps en EAV comme étant unidirectionnelle donc sans possibilité de remonter le temps comme le décrivent les travaux de Prigogine (1996) portant sur la flèche du temps. Aussi, si la notion de coexistence des composantes temps (passé, présent et futur) telle que circonscrite par Prigogine et Kondepudi (1999), n'a pas été abordée directement, les propos partagés par les personnes participantes sous le thème A portant sur l'approche intergénérationnelle³⁹ au regard des actions et de l'environnement seraient contiguës car les effets d'une génération sur les suivantes impliquent des effets des actions passées sur le présent et le futur comme le souligne ces extraits :

Moi dans ma tête un avenir viable c'est... On vit quand même dans un écosystème et là, il n'est plus capable de donner quoi que cela soit car on l'a trop épuisé, (rire...) comment on va faire pour survivre? Il faut devenir de plus en plus conscient de cela et travailler avec ce que nous avons autour de nous et

³⁹ Celle qui repose sur les relations entre les générations.

être conscient de chaque geste qu'on pose sur l'environnement pour nous, pour ceux qui vont suivre... F3 : 238 à 243

... je me dis que travailler en éducation, c'est travailler pour la suite du monde... Quand j'enseigne, je travaille pour la suite du monde, parce que ces petits ou plus grands qu'on accompagne ce sont eux qui vont y être et prendre des responsabilités, prendre soin de la planète et des vivants. Comment cela se fera, je ne sais pas [...]. C'est la suite du monde demain matin. F3 : 903 à 909

Cela rejoint les travaux de Berryman (2017) qui aborde cet aspect intergénérationnel sous l'angle de la générativité au regard de l'identité de l'engagement en ERE, soit celle qu'Érikson (1959) a proposée comme étant la dernière étape du développement psychosocial chez l'individu. Selon Berryman :

En éducation, on peut donc favoriser l'exploration active de qui nous sommes et de ce que nous faisons en ayant en tête les relations avec le monde, avec l'environnement. [...] le défi, au mitan de l'âge adulte, est la générativité, soit la capacité de donner à la génération suivante pour assurer la suite du monde. On peut évidemment imaginer une générativité écologisée, soit laisser derrière nous un monde habitable. (p. 23)

D'autres approches liées à une certaine temporalité en EAV ont également été relevées de l'analyse des propos des personnes participantes (thèmes A, B, C, F, G) dont la pensée prospective (thème B), qui est liée à l'élaboration de projections dans le futur sur la base de données disponibles (Berger, Bourdon-Busset et Massé, 2007) ainsi que l'apprentissage expérientiel (Dewey, 1963; Kolb, 1984) qui, par un retour réflexif (Schön, 1994) sur l'action posée dans une perspective de continuité, peut transformer l'expérience en apprentissage (thèmes A, B, C, D, E, F). Ces approches rejoindraient, selon notre interprétation, les travaux de plusieurs chercheurs dont Boutet (2016), Glazier et Bean (2019) ainsi que Pruneau et al. (2017) en ce qui a trait à la perspective de viabilité.

Rappelons que le concept de viabilité en EAV implique la notion de temps et celle de vie (vivant) et de leurs interactions comme il a été exposé dans le cadre théorique de cette étude. De ce fait, nous avons relevé des liens étroits entre le concept de viabilité et d'autres approches proposées par les personnes participantes (thèmes A, B, C, D, E, F) telles que l'approche interdisciplinaire et l'approche systémique qui impliquent toutes deux de nombreuses interconnexions. Précisons qu'une majorité des personnes participantes a en effet soulevé la complexité relative aux nombreuses interconnexions que ces approches impliquent, rejoignant de ce fait la vision de Béliveau (2016), Benkirane (2010), Brown (2019), Morin (1999, 2005, 2015), Prigogine (1992) et Rieckmann (2012) à ce sujet.

Par ailleurs, rappelons qu'éduquer pour un avenir viable c'est activer un processus éducationnel prenant en compte le temps et la vie ainsi que leurs diverses et constantes interactions pouvant donner vie à diverses probabilités. Conséquemment, l'EAV s'inscrit dans une vision indéterministe probabiliste telle que proposée par Prigogine (1996). Les personnes participantes ont partagé des propos liés à l'approche créative pour intégrer l'EAV à la composante pratique de la FIE (thèmes, A, B, C, F) et pour relever des défis liés aux enjeux environnementaux, non pas dans un contexte déterministe mais plutôt dans une vision indéterministe et probabiliste au sens de Prigogine (1996, 1992, 1993).

Au terme de l'interprétation des résultats relatifs au concept de viabilité en EAV, nous pouvons affirmer que, de façon générale, les personnes participantes conçoivent la viabilité en EAV (thèmes A, B, C, D, E, F, G) comme étant liée à la préservation de la vie, à la santé, la qualité et la résilience de l'environnement (éco-socio-bio-physique). Ces constats portant sur le concept de viabilité en EAV, s'inscrivent dans:

-les propositions liées au DD suivantes : « vivre dans un monde où chacun ait de quoi se nourrir pour une vie saine et productive; [...] évaluer, entretenir et améliorer l'état de notre planète» (Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable 2005-2014, p. 1);

-les propositions du MEES (Gouvernement du Québec, 2019) liées à l'EDD : en s'appuyant « sur des valeurs telles que l'empathie, la solidarité et l'entraide, l'équité, la responsabilité sociale et individuelle, le respect de la nature et des êtres humains, l'ouverture à l'autre, la

liberté d'expression et la créativité » (p. 8) ainsi que sur l'importance de mettre en place une approche systémique pour relever les enjeux liés à l'environnement (Gouvernement du Québec, 2019);

-les éléments de définition de l'ERE de Sauvé (1997) suivants :

dimension intégrante du développement des personnes et des groupes sociaux, qui concerne leur relation à l'environnement. [...] la construction de savoirs collectifs dans une perspective critique. [le] développement d'une éthique environnementale et à l'adoption d'attitudes, de valeurs et de conduites imprégnées de cette éthique. [...] l'apprentissage coopératif dans, par et pour l'action environnementale. (p. 53)

Voici un extrait pour illustrer certains de ces aspects :

...une vision globale et systémique de l'éducation à un avenir viable est nécessaire. Tous les programmes du CPE à l'université devraient être revus pour faire face aux défis majeurs que l'humanité aura à surmonter pour contrer les bouleversements climatiques. Une éducation qui obligerait tous les humains à comprendre, connaître les conditions nécessaires à la vie, les mécanismes et cycles qui les régissent et les moyens pour les maintenir ou les restaurer. C'est l'importance de se sentir faire partie d'un tout dont chaque partie à son

importance dans l'ensemble et dont les interrelations sont complexes. [...]
L'université pourrait, par la recherche être un leader et former des humains...
par exemple des stagiaires... plus aptes à agir adéquatement sur leur milieu de
vie. F : 3034-3047

De surcroît, ces propositions ci-haut mentionnées dans lesquelles s'inscrit l'interprétation des résultats, impliquent diverses approches qui ont également été nommées par les personnes participantes (thème B) comme étant favorables à l'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE, c'est-à-dire, les approches : coopérative (Sauvé, 1997; Van Petegem et al., 2007), créative (Berkowitz et al., 2005; Prigogine, 1996; Sauvé et al., 2017, systémique (Diemer, 2012; Dobozy et al., 2019; Evans et al., 2017; Lange, 2014; Molderez et Ceulemans, 2018; Morin, 1999, 2005; Sauvé, 1997; Steiner et Posch; 2006), holistique (Tomas et al, 2017), critique (Bostrom et al., 2018; Jeziorski, 2017; Jickling et al., 2006; Sauvé, 1997b, 2001, 2011, 2013, Sauvé et al., 2017), éthique (Boutet et Samson, 201; Pruneau et al, 2017; Sauvé, 1997; Sauvé et Villemagne, 2006), coopérative (Van Petegem et al., 2007) l'apprentissage par le milieu (BürGENER et Barth, 2018; Sauvé, Orellana, Villemagne et Bader, 2017).

Enfin, d'autres liens entre le cadre théorique de cette étude et l'analyse des propos des personnes participantes ont pu être relevés dont ceux avec le concept des cinq composantes de la citoyenneté environnementale de Boutet (2008), comme il est présenté dans la sous-section suivante.

11.2 Le concept des cinq composantes de la citoyenneté environnementale

Le concept des cinq composantes de la citoyenneté environnementale (Boutet, 2008), enraciné dans le concept de la citoyenneté environnementale d'Hungerford et Volk (1990), qui a été présenté dans le deuxième chapitre de cette thèse, est repris ici afin de poursuivre l'interprétation de nos résultats de recherche. Cependant, avant de discuter nos résultats à la lumière de chacune de ces cinq composantes, nous désirons rappeler que nous n'avons pas présenté ces cinq composantes aux personnes participantes afin de ne pas influencer les résultats mais que l'analyse et l'interprétation des résultats de notre étude a révélé plusieurs liens entre les propos des personnes participantes et certaines assises théoriques sous-jacentes à chacune de ces composantes.

11.2.1 Composante 1 : Le développement d'une sensibilité au milieu naturel

Selon Boutet (2008) le développement de la sensibilité au milieu naturel est la première composante de la citoyenneté environnementale.

Les propos relevés de l'analyse (thèmes A, B, C, D, E, F, G), rejoignent,, plusieurs aspects que nous avons exposés dans le cadre théorique de cette étude dont la première composante de la citoyenneté environnementale de Boutet (2008). En effet, les personnes participantes ont émis plusieurs propos au regard d'attitudes, d'intérêts et de souci de la protection de l'environnement global pouvant être regroupés sous la composante *Le développement d'une sensibilité au milieu naturel*. Ainsi les personnes participantes ont nommé: la curiosité envers la nature (Kahn et Weiss, 2017), l'émerveillement devant la

nature (Boutet, 2008; Carson, 1988, Cheng et Monroe, 2012; Kahn et Weiss, 2017; Pruneau et al., 2002), la solidarité envers la nature (Pruneau et al., 2000), l'attachement envers la nature (Pruneau et al., 2000), l'humilité face à la nature (Boutet, 2008), l'empathie envers les autres êtres vivants (Boutet, 2008; Cheng et Monroe, 2012; Kahn et Weiss 2017), le sentiment d'interdépendance avec la nature (Boutet, 2008; Cheng et Monroe, 2012), la responsabilité envers la nature (Ärlemalm-Hagser, 2013; Boutet, Samson et al., 2009; Birdsall, 2010; Cheng et Monroe, 2012; Kahn et Weiss, 2017; Pruneau et al., 2000; Villemagne, 2005). Les extraits suivants en sont des exemples :

Au final, un contact avec la Nature, c'est très important pour l'EAV, parce que ce qui fait qu'on va mener les gens à l'action, il faut au départ qu'il y ait une relation émotionnelle avec la nature, un attachement. On peut appeler ça une identité écologique, qui est le résultat de cette relation avec la nature. De les sortir quotidiennement dans leur milieu, de les faire interagir avec leur environnement, qu'ils puissent jouer avec, le découvrir, s'émerveiller, se reposer dedans, ça développe ce lien-là. C'est une base après ça qui est solide pour aller chercher de l'intérêt pour vouloir protéger cet environnement. Ça permet aussi d'explorer et de jouer à l'extérieur, de développer une écolittératie. Donc, avec tout ce que les jeunes découvrent, et ça c'est toute l'approche de la pédagogie par la nature, selon leurs intérêts, l'enseignant ou le futur enseignant devient comme un partenaire dans leurs découvertes. Il peut répondre à leurs questions, leur faire observer des choses, les questionner et ça

développe des connaissances de base, par exemple sur le cycle de la vie ou les interrelations entre l'humain et la nature, qui seront importantes plus tard.

E3 : 102 à 126

Dans les approches toujours, il y l'idée d'empathie aussi. E4 : 88

Par ailleurs, les personnes participantes ont abordé les effets positifs du contact avec la nature sur la santé et les apprentissages comme le démontre cet extrait :

Je veux que ça soit en tant que telle une approche éducative qui favorise, oui l'écocitoyenneté, mais qu'on leur montre aussi que ça a des impacts sur la réussite éducative, sur la santé des jeunes. E3 : 559 à 561

Ces aspects sont également présents dans la littérature scientifique (Kaplan et Kaplan, 1989; Keniger, Gaston, Irvine et Fuller, 2013; Kuo, Browning et Penner, 2017; Nisbet, Zelenski, et Murphy, 2011). Kuo, Barnes et Jordan (2019) ont relevé huit effets positifs de l'éducation par la nature (enseignement en milieu naturel ou dans les classes végétalisées ou dans les classes ayant une vue sur la nature), soient :

- Des effets revigorants sur l'attention.
- Des effets calmants pouvant soulager le stress.
- Des effets favorisant l'autodiscipline.
- Des effets bénéfiques sur la motivation scolaire au regard du plaisir et de l'engagement.

- Des effets bénéfiques pour hausser le taux de pratique d'activités physiques.
- Des effets diminuant les comportements inadéquats.
- Des effets pour favoriser la coopération et les relations interpersonnelles positives.
- Des effets pour favoriser le développement de l'imaginaire et de l'autonomie via le jeu libre.

Or, si certains de nos résultats peuvent être reliés à cette première composante, l'attitude de respect envers la nature comme mentionné dans les travaux de Boutet (2008) et de Ärlemalm-Hagser (2013), Birdsall (2010), Kahn et Kellert (2002), Kahn et Weiss (2017) et de Villemagne (2005), n'a pas été abordée par les personnes participantes. À l'inverse, l'attitude d'enthousiasme envers l'environnement global et la notion de plaisir d'être dans la nature, n'ont pas été relevées dans notre cadre théorique mais ont été partagées par les personnes participantes.

Parmi les résultats relevés de notre analyse, les personnes participantes ont affirmé que l'identification de ses propres valeurs dont celles en EAV et accompagner les élèves en ce sens (exemple : prendre conscience de son empreinte écologique), serait à développer à titre de savoir-faire lié à l'EAV (thème C). Cette affirmation confirme les constats de Borucke et al. (2013) ainsi que ceux de Galli et al. (2014). Cependant, la perspective réparatrice-régénérative de Gibbons (2019) et de Moreira-Muñoz et al. (2019), n'a pas été abordée par les personnes participantes.

Par ailleurs, les personnes participantes ont relevé plusieurs approches qu'ils considèrent comme étant favorables à l'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE qui rejoignent cette première composante de Boutet, 2008, à savoir les approches suivantes mettant l'accent sur l'interaction avec l'environnement naturel : l'éducation en plein-air (qui se déroule en plein-air), la pédagogie par la nature (qui met de l'avant les ressources naturelles comme matériel pédagogique), l'apprentissage par le milieu (qui ancre les apprentissages dans le milieu), l'approche contemplative en milieu naturel (qui vise à demeurer réceptif à la sensation provoquée par les éléments de la nature).

De plus selon Boutet (2008) le développement d'une sensibilité au milieu naturel ne peut se développer qu'au fil des expériences avec les milieux naturels (Chawla, 1998; Cheng et Monroe, 2012), c'est-à-dire en contact direct avec la nature. Cette vision a été partagée par une majorité de personnes participantes qui a émis des propos en ce sens dont celui lié à la mise en place d'un contexte favorable à la création de liens d'attachement avec la nature (thème C). À l'instar de plusieurs spécialistes (Bertling et Moore, 2020; Blanc-Maximin et Barthes, 2017; Bouchard-Valentine, 2017; Hunter-Doniger, 2020) comme Plance (2018) dont les travaux offrent diverses pistes pédagogiques pour développer les liens avec la nature via les sciences de l'art, certaines personnes participantes ont soulevé la possibilité de développer des liens avec la nature via le domaine des arts. Toutefois les domaines spécifiques des arts comme celui de la scène n'a pas été abordé lors de la collecte de données alors que le domaine musical a été évoqué seulement

de manière informelle après les périodes de collecte de données. En effet, une personne participante a partagé le projet de mettre ses élèves en contact avec des créations musicales de musiciens engagés pour l'environnement comme celles des Cowboys Fringants, Richard Desjardins, Cold Play et U2 et de partager des informations sur certains événements musicaux à caractère écologique (Bendrup et Weston, 2015).

En ce qui concerne le développement d'une sensibilité au milieu naturel comme clé fondamentale pour favoriser la participation citoyenne au regard des enjeux environnementaux de leur milieu (Bögeholz ,2006; Hinds et Sparks, 2008; Leboeuf, Dumas et Ellis, 2013); Wells et Lekies, 2006), les personnes participantes ont relevé plusieurs savoir-faire (thème C) ainsi que certaines pistes à titre de leviers importants pour y arriver (aménagement de classes extérieures à l'université, reconnaissance de l'environnement extérieur comme extension de la classe, mise sur pied de laboratoires réels et virtuels).

Enfin, le fait que les personnes participantes reconnaissent que le développement d'une sensibilité au milieu naturel puisse se développer dès le plus jeune âge et puisse se poursuivre tout au long de la vie, est conforme aux travaux de Berryman (2002), Chawla (2002), Gravel et Pruneau (2004) et ceux de Wells et Lekies (2006).

11.2.2 Composante 2 : la conscience de son pouvoir d'action (empowerment ou «responsabilisation») par rapport aux enjeux environnementaux

La conscience de son pouvoir d'action (empowerment ou «responsabilisation») par rapport aux enjeux environnementaux est la deuxième composante de la citoyenneté environnementale selon Boutet (2008).

Les propos relevés de l'analyse (thèmes A, B, D, F, G), rejoignent, cette proposition de Boutet (2008). En effet, l'analyse des résultats a révélé que, selon les personnes participantes, l'EAV implique une prise de conscience de son pouvoir-agir ainsi qu'une concrétisation de ce pouvoir-agir pour mener à terme des actions en faveur de l'environnement global. Les propos des personnes participantes à ce sujet seraient également liés, conditionnellement, à des actions menées en contexte réel d'EAV, à la notion d'empowerment [responsabilisation] dans le sens des travaux de Rappaport (1987). Par ailleurs, l'analyse des résultats a révélé que l'approche expérientielle serait la plus propice au développement de cette deuxième composante de Boutet (2008) puisqu'elle implique un passage à l'action en situation réelle.

...la manière dont tu organises l'espace, le temps, les gens cela a toujours un impact sur ce que tu enseignes et pour moi l'EAV c'est organique et le programme préscolaire il est organique... [...]. par le jeu et les choses agréables qu'ils vont retenir et par l'expérientiel... Moi c'est cela... je parlais

des sens... les sens à l'essence... Ensuite cela a un impact sur le réel, les actions réelles... F2 : 1878 à 1902

Enfin, soulignons que l'analyse des résultats (thèmes D et F) a fait émerger deux aspects que nous n'avions pas relevés dans le cadre théorique de cette étude pour faire prendre conscience du pouvoir d'action (empowerment) par rapport aux enjeux environnementaux, soient : la prise en compte de certains aspects liés à la motivation lors de l'accompagnement dans les stages dont le développement de la prise de conscience du pouvoir-agir chez les stagiaires et des possibilités de s'engager dans des actions en faveur de l'environnement global; ainsi que les possibilités que pourraient offrir les communautés de pratique liées à l'EAV pour mettre de l'avant l'*empowerment*.

11.2.3 Composante 3 : L'exercice d'une pensée critique au regard des enjeux environnementaux

La troisième composante de la citoyenneté environnementale présentée dans le chapitre 2 de cette thèse qui rejoint la vision de l'approche critique en ERE de Sauvé (1997b, 2001, 2011, 2013, Sauvé et al., 2017) et de Jickling et al. (2006), a été relevée par les personnes participantes lors de notre analyse des résultats sous les thèmes (A, B, C, D, E).

De manière plus précise, les personnes participantes à la recherche ont parlé de l'importance d'intégrer l'approche critique pour faire de l'EAV (thèmes A et B), en

favorisant la mise en place d'un accompagnement pour favoriser l'appropriation de cette approche (thème D), notamment pour développer les savoir-faire du futur personnel enseignant afin de les rendre aptes à accompagner le développement de la pensée critique chez leurs élèves (thème C), au regard des enjeux environnementaux. Ils ont également précisé l'importance d'expérimenter du matériel pédagogique en EAV, lié à l'esprit critique (thème E).

Je pense vraiment que d'être capable de faire cette interdisciplinarité, c'est quand même important. Savoir poser des bonnes questions, des questions ouvertes. La démarche scientifique, qui se rapporte à l'esprit critique. D'être capable de poser des questions, d'écouter ses élèves et sans leur donner tout cru dans le bec, les amener dans une démarche qui va favoriser leur curiosité, leur autonomie, le développement de leur esprit critique, la résolution de problèmes, pour les amener à construire leur savoir, pour agir pour prendre part à l'action pour l'environnement . E3 : 291 à 298

Enfin, la pensée éthique, qui serait indissociable de la pensée critique lorsqu'il est question d'enjeux environnementaux (Boutet, 2008; Janner-Raimondi et Lange, 2015; Pruneau et al., 2000; Sauvé et Villemagne, 2006) a été relevée par les personnes participantes selon notre interprétation, puisqu'ils ont nommé l'importance de mettre en place une approche éthique (thème B) pour favoriser l'intégration recherchée dans le cadre de cette étude.

11.2.4 Composante 4 : *L'acquisition d'habiletés de participation démocratique*

Boutet (2008) pose, de la façon suivante, la composante 4 de la citoyenneté environnementale : *l'acquisition d'habiletés de participation démocratique* :

L'atteinte de consensus relativement à la manière de poser et de résoudre des enjeux environnementaux requiert une grande considération et écoute des autres. Cela est pourtant indispensable. Toute action entreprise en dehors de cette *intercompréhension* dont parle le philosophe Habermas (Payrow Shabani, 2003) a peu de chances d'être durable. La participation démocratique dont il est question ici ne se limite pas aux moments formels et officiels, par exemple lors de référendums ou d'élections. Il s'agit d'une participation continue à la vie de la communauté par l'expression authentique d'opinions, la prise en compte d'autres points de vue, l'argumentation et la prise de décision pour une action concertée. (Boutet, 2008, p. 20)

De plus, rappelons que selon Ferrer (2005), l'acquisition d'habiletés de participation démocratique implique une double participation démocratique. L'une interpellant des savoir-agir à visée individuelle et l'autre à visée collective.

Ainsi, bien que les personnes participantes à la recherche aient affirmé que l'approche démocratique soit favorable à l'intégration de l'EAV (thème B), ils n'ont pas apporté de précisions concernant cette approche sinon qu'elle serait une attitude

souhaitable de la part des futurs enseignants pour collaborer avec autrui afin d'intégrer l'EAV (thème C).

11.2.5 Composante 5 : La mobilisation des connaissances nécessaires pour cerner les enjeux environnementaux et passer à l'action

La mise en relation de différents savoirs, qui est au cœur de la cinquième composante mobilisation des connaissances nécessaires pour cerner les enjeux environnementaux et passer à l'action de Boutet (2008), a été abordée par les personnes participantes à la recherche. En effet, les personnes participantes ont évoqué cette mise en relation de savoirs notamment entre les différents acteurs du domaine du milieu scolaire, du milieu universitaire et des organisations locales et ministérielles via une mise en réseau (thèmes E et G). De plus, les personnes participantes à la recherche ont également affirmé l'importance d'un réseautage local, régional et mondial (thème C).

Par ailleurs, les personnes participantes à la recherche ont précisé certaines attitudes qui seraient plus efficaces pour favoriser les échanges et interactions lors de la mobilisation de connaissances soient : l'ouverture d'esprit, l'adoption d'une posture de facilitateur pour échanger sur des sujets chauds liés aux enjeux environnementaux, l'adoption d'une posture d'accompagnant favorisant la coconstruction de savoirs en EAV et l'adoption d'une posture de partenaire plutôt que d'expert pour échanger en EAV (thèmes C, D, E). Ces résultats convergent vers ceux de l'Agence d'évaluation des

technologies et des modes d'interventions en santé (AETMIS) (Fournier, 2011) puisque, selon cette dernière, la mobilisation de connaissances passerait par le partage d'un processus où les savoirs et rapports aux savoirs sont coconstruits et émergent des réalités de différents acteurs provenant de différents secteurs. De plus, cette mobilisation de connaissances est fondée sur les interactions avec les acteurs, favorise la coconstruction et l'appropriation des connaissances, revêt un caractère ouvert et réflexif, serait plus favorable à l'évolution des savoirs mobilisés (Fournier, 2011).

Boutet (2008) relève également l'apport de la perspective systémique pour mettre en relation divers savoirs aux fins d'une action pertinente et innovatrice. Les personnes participantes à la recherche ont partagé des propos à ce sujet (thèmes A, B, C, D, F). Le développement de connexions, la mise en relation et la prise en compte des interactions dans une perspective systémique sont des aspects qui ont été ressortis lors de l'analyse des résultats. Les personnes participantes ont également précisé l'importance de favoriser le développement d'une compréhension de ces connexions, relations et interactions chez les futures enseignantes et futurs enseignants, afin de pouvoir accompagner leurs élèves dans une perspective systémique (Morin, 1977, 1999, 2005, 2011). Cette précision rejoint la pensée de plusieurs à ce sujet dont celle de Clary (2009), Diemer (2012), Walshe et Tait (2019).

Au terme de cette sous-section portant sur les cinq composantes de la citoyenneté environnementale (Boutet, 2008) nous pouvons affirmer que plusieurs

aspects de ces cinq composantes concordent avec les résultats de l'étude (thèmes A, B, C, D, E, F, G). Toutefois, il appert que les approches : humaniste (relatif à une vision positive de l'être humain et qui est centrée sur la personne), affective (relatif au développement affectif, exemple : l'expression de soi), sensorielle (relatif aux cinq sens), ludique (relatif au jeu) , et pédagogie de la conscientisation (relatif à la prise de conscience de soi, de ses capacités, de ses valeurs et croyances), qui mettent l'accent sur la personne qui ont été partagés par les personnes participantes sous le thème B, pourraient rejoindre en partie la proposition de la première composante de la citoyenneté environnementale de Boutet (2008) ou pourraient faire émerger un libellé prenant en compte cet aspect inclusif. En effet, à l'instar de Sauvé (1994), les personnes participantes ont mentionné que l'humain fait partie de la composition de la nature au même titre que les autres organismes vivants (Morin, 2007; Sauvé, 1994) car rappelons que « l'Homme est l'une des formes de vie interreliées [...] Il est à la fois environné et environnant des autres éléments du milieu ». (Sauvé, 1994, p. 44) donc il fait partie du décor naturel de la terre en quelque sorte. Enfin, il appert selon notre interprétation que ces approches pourraient mener à des actions et des attitudes de bienfaits envers la nature en général et non seulement envers les humains.

Conséquemment, la prise en compte des aspects ci-haut mentionnés lors du développement des cinq composantes de la citoyenneté environnementale chez le futur personnel enseignant pourrait favoriser le développement d'une identité citoyenne chez ces

derniers s'inscrivant dans la définition de la citoyenneté suivante : celle qui place l'humain comme citoyen (Boutet et Samson, 2010) faisant partie intégrante de l'environnement global (éco-socio-bio-physique), dont le développement de l'identité repose sur un soi complexe, authentique, en synchronie ainsi qu'en interaction constante avec l'environnement vivant et non-vivant mettant de l'avant des valeurs s'appuyant sur l'ouverture (à soi, aux autres) au sens de Rogers (1963) (Csikszentmihalyi et al., 2008) et sur un passage à l'action prenant source dans des choix éthiques issus d'une réflexion critique (Sauvé et Villemagne, 2006), ainsi que dans des pratiques démocratiques, non mercantiles, réparatrices, régénératrices, inclusives et créatives s'inscrivant dans une perspective de viabilité de notre humanité commune (Boutet et Samson, 2010; Sauvé et Villemagne, 2006; UNESCO, 2015b).

11.3 Le concept d'apprentissage expérientiel en situation de formation pratique

Glaymann, 2014 a défini le concept de stage enseignement ainsi :

Composante d'un cursus scolaire ou universitaire, le stage est (ou devrait être) d'abord un dispositif pédagogique à la portée formative. Dit simplement, c'est un outil permettant d'apprendre autrement que lors d'un cours, un TD, un TP, la rédaction d'un mémoire, la présentation d'un exposé, la construction d'un dossier ou une enquête de terrain. Il s'agit d'apprendre en expérimentant, en faisant, en mettant « la main à la pâte », en s'inscrivant « en vrai » dans des relations professionnelles (avec une hiérarchie, des collègues, des fournisseurs,

des clients), mais aussi en observant et en ayant un recul réflexif sur ce que l'on fait et ce que l'on voit. (Gaymann, 2014, p. 63)

Si les personnes participantes n'ont pas été interrogées sur leur conception du concept de stage, ils ont tout de même partagé des propos en cohérence avec la définition de Gaymann (2014) présentée ci-haut (thèmes B, C, D, E, F et G). Nous croyons que leur expérience liée à la composante pratique de la FIE, a contribué à cette cohérence.

Les personnes participantes à la recherche ont partagé de nombreux propos portant sur le contexte d'apprentissage expérientiel en situation de formation pratique (Caisse, 1984), notamment en accordant une importance plus grande aux savoir-faire et en tenant des propos valorisant la construction de savoirs dans l'action (thèmes B, C, D, F).

Rappelons que la notion d'apprentissage expérientiel, s'inscrivant dans la pensée de Dewey (1963) puis de Kolb (1984) en association avec l'approche réflexive de Schön (1994), est au cœur de la composante de la formation pratique notamment parce que « les stagiaires en FIE qui entrent en relation avec l'environnement scolaire se retrouvent en situation d'expérience » (Dufresne, 2014, p. 50).

Cependant, nous n'avons pas relevé de propos portant sur le processus d'apprentissage expérientiel autres que ceux de l'expérimentation et de l'observation réfléchie (thèmes D et G). Précisons que si les personnes participantes ont abordé le

phénomène de l'adaptation, l'interrelation de l'organisme et de l'environnement, qui mène vers une adaptation continue afin de répondre à ses besoins de survie et de bien-être (Dewey, 1963), n'a pas été abordée.

11.4 Les assises théoriques de l'accompagnement dans le cadre de la supervision de stage

Les personnes participantes à la recherche ont partagé de nombreux propos au sujet de l'accompagnement en situation de supervision de stage comme il été présenté dans ce chapitre dans la partie portant sur la présentation des résultats de l'analyse (thèmes A, B, D, F et G) et dans la partie faisant un retour sur nos résultats au regard des objectifs spécifiques de la présente recherche. Plusieurs propos ont porté sur la contribution des personnes enseignantes associées et superviseuses de stage pour accompagner la personne stagiaire pendant le stage. Précisons que les propos relevés corroborent en grande partie les résultats des travaux de Boutet et Rousseau (2002) ainsi que ceux de Desbiens et al. (2019) au sujet de la contribution des personnes enseignantes associées pour accompagner les stagiaires comme présenté dans le chapitre 2 de cette thèse. Les personnes participantes ont notamment souligné l'importance d'accompagner le futur personnel enseignant dans l'intégration d'approches favorables à l'EAV (thèmes B, D, F). Or, la littérature scientifique mentionne très peu l'aspect de cet accompagnement dans les stages en enseignement puisque l'intégration promue par les scientifiques est d'abord une intégration des approches favorables à l'éducation environnementale dans les cours (Hadjichambis et Paraskeva-Hadjichambi, 2020; Sims et Falkenberg, 2013; Stevenson,

Lasen, Ferreira et Davis, 2017). Cependant, de nombreuses stratégies d'intégration de certaines approches relatives à l'EAV (exemples : intégration dans les planifications de l'enseignement, de l'approche communautaire; utilisation de la communauté et de l'environnement immédiat comme source d'apprentissage expérientiel via la possibilité d'utiliser le laboratoire pour répondre à des questions avec les élèves) ont été expérimentées en contexte de FIE à l'Université de Saint-Boniface au Manitoba et ont été recensées récemment par Sims, Asselin et Falkenberg (2020). Bien que les stages en enseignement ne soient pas abordés spécifiquement dans cette étude, les stratégies d'intégration des approches favorables à l'intégration de l'EAV seraient susceptibles d'être accompagnées par les personnes enseignantes associées et superviseuses de stage.

Par ailleurs, les personnes participantes à la recherche reconnaissent que la personne superviseuse de stage serait celle qui pourrait accompagner la réflexivité et la prise de conscience pour créer des liens entre les contenus théoriques et pratiques à l'instar de plusieurs spécialistes de l'accompagnement en contexte de stage à l'enseignement (Altet et al., 2013; Boutet et Villemin, 2014; Boutet et al., 2016; Van Nieuwenhoven et Labeau, 2010). De ce fait, les personnes participantes à la recherche reconnaissent que les personnes superviseuses de stage devraient avoir accès à une formation spécifique à l'EAV avant d'accompagner les stagiaires (thème F) en EAV. Bien que la littérature scientifique regorge de données empiriques au sujet de l'accompagnement de stagiaires de la part des superviseuses de stage en enseignement, peu de données existent au sujet de

l'accompagnement des stagiaires de la part des personnes superviseuses de stage en enseignement pour intégrer l'EAV.

De même, rappelons que la notion d'accompagnement en contexte de supervision de stage en enseignement implique un retour sur l'expérience au sens de Dewey (1963), le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) ainsi que l'approche réflexive de Schön (1994). Certains travaux abordent l'importance de ces assises lors de l'accompagnement de stagiaire en formation initiale à l'enseignement (Dufresne, 2014; Monney, Cody, Labrecque et Boisvert, 2018; Vacher, 2017). C'est également le cas des propos des personnes participantes à la recherche qui accordent notamment une grande importance à la prise en compte de l'expérience pour accompagner les stagiaires (exemples : dans les journaux réflexifs, le portfolio, les séminaires) et d'un retour sur l'expérience pour favoriser l'intégration de l'EAV recherchée, comme présenté dans les partie résultats (thèmes D et F).

Enfin, les résultats de l'analyse (thèmes D, F, G) rejoignent la conception des trois dimensions de l'accompagnement de Paul (Paul, 2004, 2009, 2016) soient : la dimension relationnelle (créer des liens positifs entre la personne accompagnante et la personne accompagnée) la dimension spatiale (partir de l'endroit où se trouve la personne accompagnée), la dimension temporelle (aller au rythme de la personne accompagnée). Les extraits suivants en sont des exemples :

Il faut que le lien soit créé avec la stagiaire et l'enseignante associée aussi avec la superviseure... pour intégrer l'EAV car quand le lien n'est pas créé c'est difficile... F3 : 657 à 677

Un accompagnement nécessairement réflexif, parce qu'on essaie, on évalue, on se réajuste. Avoir un regard sur sa pratique, ça c'est sûr. Une des caractéristiques : il faut beaucoup d'ouverture de la part des superviseurs et enseignants associés pour prendre la stagiaire où elle est ... E2 : 406 à 408

Pour développer un accompagnement en EAV, il faut du temps et il faut se le donner... Dans un dispositif comme ça, il faudrait prendre le temps de bien accompagner les stagiaires. F3 : 732 à 734

D'autres travaux portant sur l'accompagnement de stagiaires en FIE reposent également sur les trois dimensions de Paul (Paul, 2004, 2009, 2016) dont les travaux de Monney et al. (2028) ainsi que Van Nieuwenhoven et Colognesi (2017). Cependant, très peu de travaux sont recensés au sujet de la prise en compte de ces trois dimensions lors de l'accompagnement des stagiaires en enseignement dans le cadre de l'intégration de l'EAV.

11.5 La notion d'écodispositif

La notion d'écodispositif d'intégration de l'EAV retenue et détaillée dans le chapitre 2 de cette étude repose principalement sur l'éveil d'une conscience écologique⁴⁰ ainsi que sur la prise en compte de la complexité que de tels dispositifs impliquent, c'est-à-dire celle du vivant et celle des divers systèmes liés.

Rappelons que la notion d'écodispositif présentée dans le cadre de cette thèse pourrait s'inscrire dans la continuité de la typologie de Burton et al. (2011) et ainsi pourrait se définir comme étant un écodispositif ouvert centré sur l'apprentissage et accroissement d'une conscience écologique au sens de Pruneau et al. (2017) soutenu par un environnement global (éco-socio-bio-physique) riche et varié dont l'environnement nature. Les personnes participantes à la recherche n'ont pas partagé de propos pouvant modifier cette conception d'écodispositif mais elles ont plutôt fourni de nombreux propos au sujet de ce que l'écodispositif devrait contenir (les ingrédients). Tous les propos sous les sept thèmes ont permis de dégager les caractéristiques projetées que devrait comporter une tel écodispositif d'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Cependant, les propos partagés par les personnes participantes sous le thème F comportent davantage de précisions.

⁴⁰ Reconnaissance de la diversité, de l'interconnexion et de l'interdépendance entre les éléments des systèmes de vie. (Pruneau et al., 2017, p. 185).

Peu d'écodispositif d'intégration de l'EAV ont pu être relevés dans les écrits scientifiques à ce jour. Cependant, le Centr'ERE de l'Université du Québec à Montréal accueille un nouveau partenaire : le LAB22-*Laboratoire d'innovations sociales et environnementales*, un OSBL qui a pour mission d'interpeller la population, dont les jeunes, sur divers enjeux sociaux et environnementaux et de développer des réponses novatrices visant à générer des transformations positives et durables pour les collectivités. Le Lab22 ne constitue pas à lui seul un écodispositif d'intégration de l'EAV mais il pourrait faire partie d'un éventuel écodispositif d'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.

Au terme de ce chapitre, nous présentons, à titre d'ouverture possible de notre étude, les implications des résultats de la recherche pour la conception d'un écodispositif potentiel en suggérant un exemple de proposition d'écodispositif d'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire reposant en partie sur les résultats de la recherche ainsi que sur notre expérience.

12. IMPLICATIONS DES RÉSULTATS POUR LA CONCEPTION D'UN ÉCODISPOSITIF

Cette recherche, qui avait pour objectif général de *Dégager les caractéristiques projetées d'un écodispositif favorisant l'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire*, a permis de circonscrire des caractéristiques possibles d'un tel écodispositif.

En effet, l'analyse des résultats a permis de relever cinq constituantes que pourrait contenir un écodispositif d'intégration de l'EAV à la formation pratique du futur personnel enseignant soient: des approches favorables à l'intégration de l'EAV (thème B), des connaissances, savoir-faire et savoir-être liés à l'EAV (thèmes A, B, C, E), des caractéristiques de l'accompagnement offert par les personnes enseignantes associées et personnes superviseuses de stage (thèmes A, B, D, F, G), des relations avec diverses ressources du milieu (thèmes E, F, G), et des caractéristiques contextuelles (thèmes F et G).

13. VERS UN ÉCODISPOSITIF D'INTÉGRATION...

La figure 3 de la page suivante offre une vue d'ensemble de l'écodispositif proposé et de ses constituantes relevées des résultats de cette étude. À l'instar des suggestions formulées par les personnes participantes à la recherche, cet exemple d'écodispositif inscrit l'EAV dans l'action en faveur de l'environnement global dans les situations réelles avec, pour et par les milieux.

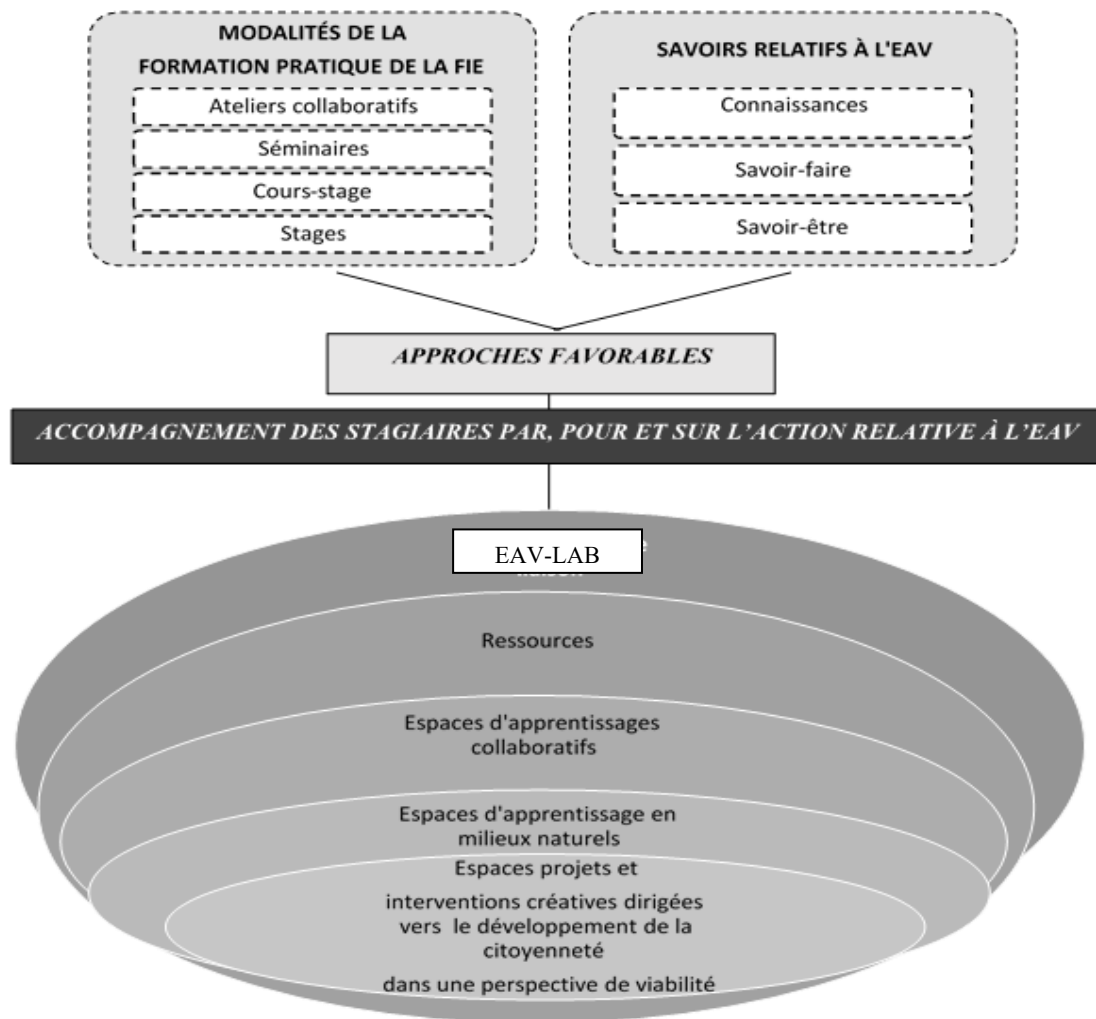


Figure 3. Constituantes d'un écodispositif d'intégration de l'EAV

13.1 Constituante transversale : Contextes de l'écodispositif

L'écodispositif est relié à certains contextes d'intégration de l'EAV à la composante de la formation pratique, à savoir: le cheminement dans le programme, les modalités de la formation pratique (séminaires et stage), l'intervention de la triade (stagiaire, personne enseignante associée, personne

superviseuse de stage), les travaux liés aux stages et l'évaluation des compétences relatives à l'EAV des stagiaires. Ces éléments contextuels sont transversaux par rapport aux quatre autres constituantes, qu'ils sous-tendent et sur lesquelles ils ont des conséquences.

13.2 Constituante : Savoirs

Les savoirs (connaissances, savoir-faire, savoir-être) que devraient déployer les stagiaires lors de leur formation pratique dans le cadre de cet écodispositif émanent des compétences permettant de relever des défis de notre ère et visent à faciliter l'évolution de leur citoyenneté vers un avenir écologiquement viable. En effet, les savoirs identifiés par cette étude sont orientés vers l'action en faveur de la qualité de vie (Pruneau et al., 2014).

Le développement de ces différents savoirs tels que relevés de nos résultats de recherche (des connaissances liées au vivant, au domaine de l'éducation et au domaine spécifique de l'EAV; des savoir-faire relatifs à l'EAV impliquant : le développement d'une citoyenneté environnementale (Boutet, 2008), le processus motivationnel, la collaboration pour mener des actions, l'intégration d'approches favorables, des interventions pour contrer certains défis, l'enseignement-apprentissage et l'évaluation des compétences des stagiaires; des savoir-être favorables à l'EAV dont l'intérêt et le désir de protection de

l'environnement global) est tributaire de l'intégration d'approches spécifiques, toujours selon les résultats de notre étude (thèmes A, B, C, E).

13.3 Constituante : Approches

Plusieurs approches ont été identifiées par les personnes participantes à la recherche comme étant favorables à l'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE. Toutefois, davantage de propos ont été émis concernant certaines approches, mettant l'accent : sur les interactions sociales, soient les approches : collaborative, interdisciplinaire, par projet, par enquête, et par service communautaire; sur les interactions avec l'environnement naturel soient les approches de la pédagogie par la nature et de l'apprentissage par le milieu; ainsi que sur certaines approches transversales, soient les approches : systémique, réflexive, créative, expérientielle et par l'action (thème B).

Ces résultats, qui convergent vers une vision pédagogique transformative telle que le proposent les récents travaux de Bostrom et al. (2018), sont en cohérence avec de nombreuses études qui ont identifié ces approches comme étant favorables à l'intégration des savoirs liés à EAV. Les travaux de López-Azuaga et Suárez Riveiro (2018), de Murphy (2008) ainsi que ceux de Sims et Falkenberg, (2013) ont mis en évidence certaines approches réalisées en partenariat avec la communauté : l'apprentissage par la nature, l'apprentissage interinstitutionnel, l'apprentissage par résolution de problèmes en situation réelle. D'autres travaux concordent également avec les approches relevées plus

haut : ceux de Chanson (2018) et de Chu et al. (2016) au sujet de la pédagogie par projet et de l'apprentissage par enquête, ceux de Van Petegem et al. (2007) au sujet des approches participative et interdisciplinaire, ceux de Ferreira et al. (2015) ainsi que ceux de Spektor-Levy et Abramovich (2016) portant sur le développement du leadership environnemental en association avec une démarche d'apprentissage expérientielle, réflexive et collaborative. Enfin, les travaux de Pruneau et al. (2014) portant sur les approches fortement enracinées dans la viabilité, soient les approches : systémique, prospective, de l'action stratégique, de la pensée design et de la planification collaborative, sont également en adéquation avec les approches mises de l'avant dans le cadre de cette recherche.

Conséquemment, bien que d'autres approches ciblées par les résultats de la présente recherche puissent être prises en compte, l'écodispositif que nous proposons ici intègre de manière prioritaire les approches mentionnées dans le premier paragraphe de cette section, comme il est démontré plus loin. Cependant, si le développement des savoirs relatifs en EAV chez les stagiaires s'appuie sur l'utilisation de ces approches, un accompagnement systématique de la part des personnes enseignantes associées et des personnes superviseuses de stage est inéluctable pour favoriser l'intégration recherchée dans la pratique du futur personnel enseignant.

13.4 Constituante : Accompagnement

L'accompagnement du futur personnel enseignant pour favoriser le développement des nombreux savoirs relevés dans cette étude joue un rôle capital, voire vital dans le cadre de cet écodispositif. Les résultats de cette étude ont révélé que la collaboration avec les principaux acteurs de la composante pratique et avec les personnes du milieu pour mener des actions relatives à l'EAV, la participation concomitante des personnes enseignantes associées et des personnes superviseuses de stage avec les stagiaires dans diverses situations d'échanges au sujet de l'EAV, l'étayage des apprentissages relatifs à l'EAV lors des stages sont des ingrédients essentiels d'un accompagnement des stagiaires soutenant le développement de leurs savoirs dans une perspective de viabilité (thèmes D, F, G).

C'est surtout l'accompagnement des stagiaires dans l'approfondissement de leur réflexion qui est à mettre de l'avant comme il a été relevé dans les résultats de cette recherche (thèmes D, F, G), et cela autant du point de vue des contenus que du processus. De plus, il s'avère important d'accompagner le futur personnel enseignant à réfléchir au-delà de ce qu'ils souhaitent faire pour réfléchir également « à la manière et aux conditions dans lesquelles les actions seront faites » (Pruneau et al., 2013, p. 11) cela afin de mener des actions en cohérence avec la perspective de viabilité. Pour ce faire, les attitudes avec lesquelles sont accompagnés les stagiaires sont cruciales. D'une part, les personnes enseignantes associées et les personnes superviseuses de stage sont des vecteurs importants de motivation chez les stagiaires pour faire naître

chez les stagiaires un désir et un engagement pour l'action-réflexion en EAV (thèmes D, F, G). D'autre part, ils représentent un certain modèle par leur manière d'exercer leur rôle de personnes formatrices et/ou d'accompagnatrices (thèmes D et F).

Aussi selon Sauvé (2013), l'éducation contemporaine « est au premier plan pour accompagner et stimuler le développement d'une écocitoyenneté critique, créative et engagée, capable et désireuse de participer aux débats publics, à la recherche de solutions et à l'avènement d'une écosociété » (p. 1). De ce fait, la mise en place d'un accompagnement du futur personnel enseignant s'avère certes nécessaire, mais une formation des personnes superviseuses de stage et des personnes enseignantes associées au regard de l'accompagnement semble tout aussi nécessaire notamment, une formation spécifique à l'accompagnement du développement des savoirs relatifs à l'EAV. Cela, afin de favoriser le développement d'une citoyenneté qui repose sur différents aspects dont ceux évoqués par Sauvé (2013) mais également sur les aspects relevant de la définition de la citoyenneté relative à l'EAV présentée dans le chapitre 2 de la thèse, soit celle qui repose sur les travaux de Boutet et Samson (2010), Sauvé et Villemagne (2006) et de l'UNESCO (2015b) enchâssés dans la vision du soi complexe de Csikszentmihalyi, Bouffard et Lucas (2008) donc une citoyenneté viable *qui place l'humain comme citoyenne et citoyen faisant partie intégrante de l'environnement global (éco-socio-bio-physique), dont le développement de l'identité repose sur un soi complexe, authentique, en synchronie ainsi qu'en interaction constante avec l'environnement vivant et non-vivant mettant de l'avant des valeurs s'appuyant sur l'ouverture (à soi, aux autres) et sur un passage à*

l'action prenant source dans des choix éthiques issus d'une réflexion critique ainsi que dans des pratiques : démocratiques, non mercantiles, réparatrices, régénératrices, inclusives et créatives.

En somme, si les travaux de certains spécialistes soulèvent la nécessité de former les personnes superviseuses de stage et personnes enseignantes associées pour accompagner le futur personnel enseignant en FIE (Boutet, 2016; Boutet et Villemain, 2014; Desbiens et al. 2019; Duchesne, 2010; Dufresne, 2014; Van Nieuwenhoven, 2016; Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015, 2017), les résultats de cette étude réitèrent cette nécessité mais, cette fois au regard de l'accompagnement du développement des savoirs liés à l'EAV en association avec les compétences professionnelles à l'enseignement (thèmes D, F).

Ainsi, le présent écodispositif devrait comporter des éléments de formation et de coformation reposant à la fois sur les trois dimensions de l'accompagnement de Paul (2009) présentés dans le chapitre 2 de cette thèse, sur les éléments de définition de la citoyenneté relative à l'EAV ci-haut mentionnée ainsi que sur les éléments de définitions de l'EAV présentée dans le deuxième chapitre de cette étude soit celle repose sur les travaux de Boutet (2000, 2008), de Jeziorski (2017), du MEES (Gouvernement du Québec, 2019), de Prigogine (1996), de Pruneau et al. (2017), de Sauvé (1997, 2002) et de l'UNESCO-PNUE (1990) qui a été libellée en ces termes: *L'EAV est un domaine lié au développement individuel et collectif mettant de l'avant une perspective interdisciplinaire, critique,*

systemique qui favorise la construction de savoirs coopératifs et non mercantiles afin d'établir une relation de parenté, d'empathie et de bienveillance à l'égard de l'environnement global (éco-socio-bio-physique). Elle repose fondamentalement sur la pérennité de la coexistence de la vie et du temps où le vivant et les composantes du temps (passé-présent-futur) sont en constante métamorphose renouvelant perpétuellement le devenir de l'environnement global. Elle vise la progression du processus de développement d'une citoyenneté dans, par et pour l'action environnementale globale.

Par ailleurs, bien que les résultats de cette étude proposent peu de pistes au sujet de la supervision et de l'accompagnement à distance de la part des personnes superviseuses de stage, nous croyons qu'un écodispositif devrait prendre en compte les multiples possibilités de cette modalité, ne serait-ce que pour réduire l'empreinte carbone liée aux nombreux déplacements des personnes superviseuses de stage ou pour réduire le risque de propagation de virus en situation de pandémie. Dès lors, nous proposons un écodispositif prenant en compte les travaux portant sur le sujet de la supervision et l'accompagnement des stagiaires à distance (Pellerin, 2010; Petit, 2016; Petit, Dionne et Brouillette, 2019) pour former les personnes superviseuses de stage à l'accompagnement relatif à l'intégration de l'EAV.

Enfin, des exemples d'accompagnement issus des résultats de cette étude sont présentés de manière plus explicite dans la dernière section de ce chapitre.

13.5 Constituante : Ressources

Si des ressources ont été mises en exergue par les personnes participantes, c'est surtout l'importance des interactions entre ces dernières et les différentes constituantes de l'écodispositif qui a été mise en lumière notamment l'importance d'accompagner le développement d'une pensée connective telle que la définissent Pruneau et al. (2013) c'est-à-dire, celle qui est appelée parfois pensée systémique, relationnelle ou holistique et qui convoque « une réflexion sur les liens entre divers éléments d'une situation et sur les conséquences de ces liens » (p. 9).

Dès lors, nous croyons qu'un centre de liaison (que nous nommons *EAV-Lab* dans la figure 3) devrait faire partie de cet écodispositif afin de favoriser la mise en relation des ressources relatives à l'EAV et surtout afin de permettre l'accompagnement du développement de la pensée connective du futur personnel enseignant comme l'ont suggéré les résultats de cette étude (thèmes A, B, D, F, G).

14. EXEMPLE D'ÉVOLUTION DES STAGIAIRES DANS L'ÉCODISPOSITIF

À l'instar des personnes participantes à la recherche, nous ne proposons pas l'intégration de contenus relatifs à l'EAV uniquement théoriques dans cette proposition d'écodispositif qui se veut une ouverture possible de la présente recherche. Nous suggérons une livraison de contenus relatifs à l'EAV qui serait ancrée dans les expériences de

collaboration dont celles avec des actrices, acteurs du milieu (universitaire et communautaire).

La présente section apporte de plus amples précisions au sujet des interactions possibles entre les cinq constituantes en présentant un exemple d'évolution de stagiaires dans cet écodispositif potentiel et en présentant de manière plus détaillée le centre *EAV-Lab* qui est un centre de liaison des ressources relatives à l'EAV et, qui alimente les démarches, réflexions, encadrements et suivis des stagiaires.

Pour évoluer dans un tel écodispositif les stagiaires devront expérimenter, en situation réelle, certaines approches relevées dans le cadre de cette étude qui passent nécessairement par l'établissement de connexions avec les environnements naturel et social. Ces liaisons pourraient s'effectuer en mettant en contact le futur personnel enseignant avec un espace-laboratoire ouvert qui comporterait différentes ressources interconnectables, variables, interactives et évolutives, qui pourraient être utilisées et mises en relation lors des ateliers, séminaires et stages, dans l'*EAV-Lab* proposé.

Précisons que, même si l'*EAV-Lab* proposé comporte certaines ressources matérielles (exemple : caméras numériques frontales, permettant de suivre sur le terrain les personnes apprenantes lors de leurs explorations à l'extérieur, microscopes électroniques pour permettre aux stagiaires de partager leurs

découvertes avec leurs élèves), il se distinguerait des traditionnels centres de ressources pédagogiques universitaires par la mise en relation des stagiaires avec des espaces-ressources en milieu naturel (parcs, boisés, sentiers, rivières, etc.) et avec des actrices et acteurs de différentes disciplines dont des intervenantes et intervenants en EAV ainsi que certains organismes communautaires en environnement. Ainsi l'*EAV-Lab* comporterait également:

- des espaces d'apprentissage collaboratifs virtuels et réels (exemple : salle d'exposition de travaux en EAV, réalisés lors des stages ou communautés de pratiques virtuelles);
- des espaces d'apprentissage en milieu naturel (exemples : classes extérieures pouvant accueillir des apprenants pour y vivre des activités en milieu naturel, accès à des espaces d'apprentissage en milieu naturel);
- des espaces projets et interventions créatives dirigées vers le développement de la citoyenneté dans une perspective de viabilité (exemples : banques de projets en EAV créées par les utilisateurs, offres de services des ONG environnementaux pour collaborer avec des stagiaires).

Enfin, il faut préciser que cet *EAV-Lab* pourrait être utilisé en présence ou à distance, selon les différents contextes d'apprentissage de la formation pratique,

afin de permettre aux stagiaires d'agir en EAV. Afin d'illustrer de manière plus concrète l'évolution possible des stagiaires, des utilisations potentielles de l'*EAV-Lab*, au profit du développement des savoirs relatifs à l'EAV (connaissances, savoir-faire, savoir-être), sont présentées selon chacun de ces contextes.

14.1 Possibilités de développer des savoirs en EAV durant des ateliers collaboratifs...

Il serait possible de développer les savoirs ci-haut mentionnés ainsi que tous ceux relevés par les personnes participantes à la recherche (thèmes A, B, C, E) dans le cadre d'ateliers collaboratifs appelés *Projets de création relatifs aux fondements de l'EAV* (volets 1-2-3). Cette activité se déroulerait en trois volets (soit un volet avant chacun des stages 1, 2 et 3). Le futur personnel enseignant en formation coélaboreraient un mini-projet avec une équipe composée de collègues de classe ainsi qu'une ou des personnes de référence provenant d'autres disciplines (professeurs, chargés de cours, membres de la communauté). Ils devraient ensuite partager leurs découvertes avec leurs collègues étudiants de manière à favoriser l'appropriation de connaissances par ces derniers dont les connaissances liées aux fondements de l'EAV comme il a été proposé par les personnes participantes à la recherche sous le thème C (connaissance des principaux fondements scientifiques liés à la vie dont ceux en biologie, sociologie, psychologie, écologie; connaissance pour pouvoir intervenir en faveur de l'environnement aux différentes échelles dont celle locale; connaissance des

différentes perspectives en EAV dont celles culturelles, politiques, écologiques; connaissance de ce qui est nécessaire à la survie, etc.). Le développement de ces connaissances chez le futur personnel enseignant pourrait se faire non seulement lors des échanges avec les pairs et intervenants d'autres domaines disciplinaires mais aussi lors de la démarche d'apprentissage par processus d'enquête mené en collaboration pour explorer les fondements de l'EAV (thèmes A, C, F).

Dans le cadre de leurs mini-projets, les étudiantes et étudiants pourraient choisir d'observer ou d'expérimenter diverses approches: l'approche interdisciplinaire, l'approche coopérative, la résolution créative de problèmes, l'apprentissage par enquête, l'apprentissage par les pairs, l'apprentissage par la nature (via l'accès à des espaces naturels et à une classe aménagée à l'extérieur) et l'apprentissage par le milieu (via la participation à des améliorations du milieu avec des ONG). À travers les mini-projets situés directement dans l'environnement naturel et/ou construit, les étudiants auraient l'occasion de développer les savoir-être mentionnés par les personnes participantes à la recherche : attachement à la nature, collaboration, exploration, curiosité envers le vivants, humilité, confiance en ses capacités et en celles d'autrui, etc. (thèmes A, C, E).

Dans le cadre d'échanges dans l'*EAV-Lab*, mettant à profit un questionnaire approprié, les étudiantes et étudiants pourraient développer certains savoir-faire relevés dans cette étude dont : enseigner de façon interdisciplinaire, collaborer avec des actrices et

acteurs de divers organismes, etc. Ces savoir-faire pourraient être développés par l'expérience que les étudiantes et étudiants vivraient en élaborant et animant des parties d'ateliers avec des pairs et différents actrices et acteurs impliqués mais aussi par modélisation des savoir-faire démontrés par les animateurs des ateliers (professeurs, chargés de cours, étudiants, membres d'ONG, etc.).

14.2 Possibilités de développer des savoirs en EAV durant les séminaires

Les séminaires pourraient accueillir des invités provenant de différents domaines (exemple : français, sciences) pour discuter d'interdisciplinarité et expérimenter des activités interdisciplinaires en EAV. Ici, les stagiaires pourraient développer des connaissances en EAV telles que proposées par les personnes participantes à la recherche (thèmes A, B, C, E) lors d'échanges et de lectures assignées (connaissance du PFÉQ et de ses possibilités d'intégration de l'EAV; connaissance des ressources, des réseaux et actrices et acteurs en EAV; connaissance des approches privilégiées en EAV, dont la pédagogie de projet et l'enseignement interdisciplinaire, etc.).

Certains savoir-faire relatif à l'EAV reposant sur les résultats de la présente recherche (thèmes A, B, C), liés à la préaction et à la post action en stage, pourraient également être développés (créativité; conception de projets signifiants en EAV; enseignement interdisciplinaire; stratégies pour favoriser la curiosité, l'autonomie et la pensée prospective chez les élèves; identification de ses propres valeurs, etc.). Ces savoir-faire pourraient être suscités lors d'activités tels des exercices de planification pédagogique

intégrant l'EAV, l'élaboration et la sélection d'intentions pédagogiques pour élaborer des SEA et ou des projets, le partage de ressources pour soutenir la gestion de classe lors de sorties en milieu naturel, le partage de réflexions sur l'intégration de l'EAV, les études de cas réels d'intégration de l'EAV dans les stages.

Par ailleurs, bien que les personnes superviseuses de stage, professeures et professeurs, personnes chargées de cours et actrices et acteurs de la communauté participant aux séminaires pourraient modéliser, par leurs propres attitudes, des savoir-être importants en EAV, il serait également possible de favoriser le développement de ces attitudes en invitant le futur personnel enseignant à expliciter les attitudes nécessaires en EAV.

De plus, bien que les séminaires pourraient être animés dans un espace naturel tout comme les ateliers collaboratifs présentés précédemment, certains pourraient être également animés dans l'espace collaboratif de l'*EAV-Lab* où il serait possible d'avoir accès à différentes ressources relatives à l'EAV tout au long de la tenue des séminaires. Il serait également possible d'y exposer pour chaque groupe de stage, des démarches ou des illustrations de propos partagés lors de ces séminaires afin de nourrir les échanges portant sur des sujets en EAV et afin de permettre aux personnes superviseuses de stage, qui pourraient avoir accès à ces dernières en dehors de leurs périodes de séminaire, d'accompagner de manière plus signifiante leurs stagiaires dans le développement de leurs compétences en EAV.

14.3 Possibilités pour développer des savoirs en EAV durant les stages...

Le contexte de stage est très propice au développement de savoirs en EAV car il offre la possibilité d'accompagner les stagiaires dans le développement de leurs savoirs d'action, de leur réflexivité, de la prise de conscience de leurs valeurs et croyances relatives à l'environnement et des relations qu'ils entretiennent ou voudraient entretenir avec ce dernier pour arriver à faire de l'EAV.

De surcroît, selon les personnes participantes, le contexte des stages se prête à l'intégration des diverses approches relevées dans le cadre de cette étude puisque les stagiaires peuvent les expérimenter dans des situations réelles avec des acteurs-clés (de la FIE, de la communauté) pouvant ainsi développer leur citoyenneté et ses composantes (thèmes A, B, F, G). En effet, en cohérence avec les résultats de cette étude, nous sommes d'avis que les cinq composantes de la citoyenneté environnementale (Boutet, 2008) pourraient être développées via les approches partagées par les personnes participantes de la recherche.

Pour arriver à développer les différents savoirs lors des stages, outre l'accompagnement de la part des personnes enseignantes associées et des personnes superviseuses de stage qui recèle de grandes possibilités, nous avons imaginé des exemples de démarches inspirées des propos des personnes participantes à la recherche, ainsi...

-Avant le stage : les stagiaires pourraient imaginer lors d'un séminaire, le monde qu'ils souhaiteraient voir dans 20 ans et partager sous forme de « Qui-suis-je? Et quel écoenseignante, écoenseignant voudrais-je devenir? », un bref portrait des compétences relatives à l'EAV qu'ils pensent posséder et de celles qu'ils souhaiteraient développer pour pouvoir contribuer au monde d'aujourd'hui et de demain. Ils pourraient ensuite, prioriser des savoirs en EAV qu'ils souhaiteraient développer pour y arriver lors du stage à venir et partager le tout avec leur enseignante associée, enseignant associé ainsi qu'avec leur superviseuse, superviseur de stage pour établir une collaboration en ce sens. Enfin, ils pourraient cibler un organisme-ressource pour mener conjointement des actions liées à des enjeux environnementaux lors de leur stage.

-Pendant le stage : les stagiaires pourraient observer et relever différents aspects de leur milieu de stage pour intégrer l'EAV (stage 1), ils pourraient émettre des recommandations et élaborer à l'aide des diverses ressources de l'*EAV-Lab*, un plan stratégique à partir de celui-ci pour intégrer des actions favorables à l'EAV. Des interventions, activités ou projets pourraient être coélaborés avec des pairs, personnes enseignantes associées et actrices et acteurs d'ONG impliqués en EAV (stage 2) pour être ensuite expérimentés ou coexpérimentés (stage 3 et 4). De plus, tout au long de leur expérimentation, ils pourraient utiliser les ressources de l'*EAV-Lab*, notamment en adressant leurs questions par rapport à leurs démarches d'action aux membres des communautés de pratique relatives à l'EAV présents dans le centre de liaison. Enfin, ils pourraient, réserver des espaces et vivre des

activités (classes extérieures, parcs, réserves fauniques, etc.) pour y tenir des activités avec leurs élèves en collaboration avec des ONG ou des acteurs de la formation pratique.

-Après le stage : les stagiaires pourraient compléter leur profil amorcé avant le stage au regard du développement de leurs compétences relatives à l'EAV et cibler les prochaines démarches pour le stage suivant, en collaboration avec leur personne enseignante associée et leur personnes superviseuse de stage. Ils pourraient également, déposer des artefacts dans leur portfolio et exposer leurs activités d'apprentissage et ou projets réalisés lors du stage dans l'*EAV-Lab*.

Dès lors, les stagiaires pourraient développer entre autres des savoirs d'action proposés par les personnes participantes à la recherche sous les thèmes A, B, C (savoir interagir et vivre avec la nature, démontrer la capacité à animer des activités d'enseignement liées aux cinq composantes de la citoyenneté environnementale de Boutet, (2008), démontrer une aptitude à adapter les activités en EAV selon les capacités des élèves, agir dans la communauté avec ses élèves, amener les élèves à découvrir comment les choses sont en relation (vision systémique), gérer la classe de façon à supporter la pédagogie de projet en EAV, mettre en place des moments de jeux libres pour faire des apprentissages en EAV, stimuler la créativité des enfants en matière de viabilité, etc.). Les exemples de démarches que nous avons suggérés, pourraient également permettre le développement des attitudes favorables à l'intégration de l'EAV, mentionnées ci-haut.

De surcroît, l'utilisation conjointe des espaces d'apprentissage en milieu naturel et des ressources humaines collaboratives pourrait permettre le développement de connexions avec la nature, notamment en permettant d'accompagner les stagiaires dans le plaisir d'être dans la nature lors de sorties à l'extérieur et en accompagnant la création de sentiments : de curiosité, d'attachement, d'émerveillement, de solidarité, d'humilité, d'empathie, d'interdépendance, de responsabilité et d'enthousiasme; afin de créer une sensibilité permettant d'interagir positivement avec la nature et ce qui la compose comme le suggèrent les résultats de cette recherche (thèmes A, B, C, D, E).

Par ailleurs, nous sommes d'avis qu'un tel centre de liaison pourrait permettre de soutenir les savoirs relatifs à l'EAV dont l'adaptabilité, en donnant l'accès à des ressources pour gérer des situations nouvelles, impliquant un certain niveau d'incertitude, notamment en réseautant les stagiaires avec des acteurs des ONG, qui pourraient les soutenir lors de l'analyse des nouvelles situations et lors de l'élaboration de stratégies de gestion et de réponse en situation de résolution de problèmes comme le propose les travaux de Pruneau et al. (2014). Ces acteurs pourraient également promouvoir l'utilisation d'un raisonnement complexe en modélisant les comportements lors des actions menées en collaboration avec le milieu de stage. Enfin, ils pourraient soutenir les stagiaires dans la planification innovatrice, le développement de leur créativité et leur communication harmonieuse lors de la conduite d'actions sur le terrain.

En somme, les stagiaires pourraient, lors des stages, apprendre à faire ainsi que faire de l'EAV, recevoir un accompagnement pour les soutenir dans leurs démarches d'apprentissage pour y arriver, interagir avec différentes ressources dont l'environnement naturel et des ONG afin de mener des actions individuelles et collectives pouvant avoir des effets réels sur le milieu. Surtout, ils pourraient développer leur identité citoyenne en mettant à contribution des dispositions cognitives, affectives et motivationnelles propices à la viabilité comme le propose les travaux de Pruneau et al. (2014).

14.4 Possibilités de travaux et d'évaluation de compétences relatives à l'EAV...

Dans cet exemple d'écodispositif, les stagiaires auraient accès à des contenus en EAV dès leur première année de formation via l'intégration de certaines approches pédagogiques dans des ateliers, séminaires et stages. De ce fait, à la suggestion des personnes participantes à l'étude, les stagiaires pourraient élaborer des travaux en lien avec ces diverses expériences. Ainsi, ils pourraient intégrer des aspects de l'EAV dans leurs travaux de stage tels : les planifications à la période, hebdomadaires, globales; les journaux réflexifs; etc. (thème F), et par conséquent, ils pourraient recevoir de la rétroaction et de l'accompagnement à cet égard (thèmes D et F). Ils pourraient également joindre à la fin de chaque stage, dans leurs journaux réflexifs globaux ou dans leur rapport de stage, leurs réflexions et leur plan d'action au sujet de l'évolution de leurs compétences relatives à l'EAV ainsi qu'un bref plan d'action destiné au stage suivant (stage 2, 3) ou à leur pratique future (stage 4).

Au terme des stages, afin de rendre compte de leurs apprentissages en EAV et du développement de leur citoyenneté dans une perspective de viabilité, les stagiaires pourraient également compléter un outil d'auto-évaluation portant sur des objets d'apprentissage relatifs aux cinq composantes de la citoyenneté environnementale (Boutet, 2008) qui pourrait porter, entre autres, sur l'évolution de leur lien avec les environnements naturel et construit. Ils seraient à même ainsi de prendre conscience de leurs forces et défis liés au développement de leurs compétences en EAV ainsi que de l'évolution de leur citoyenneté dans une perspective de viabilité.

14.5 Considérations générales au sujet de l'écodispositif possible...

Selon les personnes participantes à la recherche, la prise en compte du futur personnel enseignant dans sa globalité (personnalité, capacités, goûts, intérêts, besoins, etc.) tout au long de sa formation, particulièrement lors de l'accompagnement dans ses apprentissages, serait essentielle pour favoriser sa motivation pour intégrer et assurer la mobilisation de ses savoirs relatifs à l'EAV (thèmes D, F, G). Ainsi, selon les résultats, un écodispositif d'intégration de l'EAV relèverait d'un contexte qui impliquerait l'accès à un cheminement en FIE flexible, afin de permettre une plus grande prise en compte de cette perspective holistique du futur enseignant (thèmes, A,B, F).

Au terme de cette présentation d'une proposition d'écodispositif potentiel, nous désirons préciser que nous sommes consciente que cet exemple d'évolution ne peut à lui seul présenter toutes les possibilités issues des résultats de cette recherche, mais nous espérons qu'il pourra contribuer à nourrir de nouvelles avenues pour intégrer l'EAV à la formation composante pratique de la FIE, tout en apportant des précisions sur certains aspects d'une opérationnalisation éventuelle.

CONCLUSION

Cette recherche avait comme objectif principal de dégager les caractéristiques projetées d'un écodispositif favorisant l'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire. Le domaine de l'EAV est marqué par la complexité, ce qui nous a conduit, lors de cette étude, à mettre en relation de nombreux concepts et objets d'apprentissage, notamment ceux impliqués dans la composante pratique de la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, et ceux favorisant l'intégration du développement d'une citoyenneté tournée vers la viabilité de l'environnement global dans la pratique émergente du futur personnel enseignant. Malgré cette complexité, cette étude a permis de cerner des résultats concrets, transférables à d'autres situations de formation à l'enseignement, ce qui offre de multiples perspectives.

Ce dernier chapitre présente un retour sur la méthodologie employée, la principale limite de la recherche ainsi que les apports à l'avancement des connaissances se situant à l'intersection de la recherche, de la formation et de la pratique. Enfin, des perspectives pouvant orienter des travaux futurs viennent clore cette thèse.

1. RETOUR SUR LA MÉTHODOLOGIE EMPLOYÉE

La contribution de cette recherche au regard de la méthodologie employée peut être liée à trois aspects. D'abord, à notre connaissance, aucune recherche cherchant à décrire les caractéristiques projetées d'un dispositif ou d'un écodispositif d'intégration de l'EAV

à la composante pratique de la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire n'a pu être relevée. En effet, si certaines études se sont intéressées à décrire les savoirs que le futur personnel enseignant devrait posséder dans une perspective d'EAV en FIE, aucune, à notre connaissance, n'a relevé des savoirs liés plus spécifiquement à la composante pratique de la FIE de même qu'aucune n'a relevé les caractéristiques de l'accompagnement offert aux stagiaires dans cette perspective, dans le cadre des programmes de FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.

Ensuite, le choix des outils et des modalités de collecte de données a permis non seulement de fournir suffisamment de résultats aux fins d'analyse et d'atteindre nos objectifs de recherche, mais il a également permis de trianguler nos résultats de manière à produire un savoir scientifique rigoureux et valide. Ainsi, l'entretien individuel auprès des personnes *expertes* a permis de relever leurs propos sans prédéterminer les propos des personnes *praticiennes*; les entretiens de groupe réalisés avec les personnes *praticiennes* ont permis de nous donner accès à leurs perceptions et points de vue individuels et coconstruits; le forum de coconstruction de connaissances avec toutes les personnes participantes a permis de confirmer une majorité de résultats par une certaine saturation de données; le journal de la chercheuse a permis de soutenir l'opérationnalisation de la recherche. De plus, le fait d'avoir réalisé cette étude de manière collaborative avec des personnes participantes *expertes* et *praticiennes* s'est avéré un choix doublement pertinent puisqu'il a permis une confrontation d'idées, de points de vue, d'expériences; il a

également permis de générer des résultats pouvant rapprocher théorie et pratique au sujet de l'intégration de l'EAV en FIE.

Enfin, considérant que les programmes de FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire des universités québécoises se distinguent de ceux des milieux les plus fréquemment étudiés concernant l'intégration de dispositifs d'intégration dans une perspective de viabilité, dont ceux des universités australiennes et ceux des universités des autres provinces canadiennes, il semble judicieux d'avoir effectué cette étude auprès d'une population ayant une expérience liée aux programmes de FIE des universités québécoises.

2. LIMITE DE LA RECHERCHE

La limite de cette étude est liée au nombre restreint de données recueillies sur le Forum de conconstruction de connaissances en ligne. En effet, hormis la confirmation de certains résultats de notre recherche, les interactions lors des périodes d'échanges sur le forum ont généré peu de résultats différents. Nous attribuons cette limite à la période du début de la période estivale ainsi qu'au nombre de semaines trop court que nous avons attribué à ce mode de collecte. Même si la collaboration ne s'est pas manifestée comme nous le souhaitions dans le cadre de cette étude, les résultats se sont avérés suffisants pour rencontrer nos objectifs de recherche.

3. CONTRIBUTION DE LA THÈSE À L'INTERRELATION RECHERCHE-FORMATION-PRATIQUE

Ce projet de **recherche** a contribué à préciser un dispositif de **formation** à l'enseignement susceptible de faire évoluer les **pratiques** des futurs enseignants vers une intégration de l'EAV. En ce sens, elle s'inscrit très bien dans la thématique du doctorat en éducation de l'université de Sherbrooke, à savoir l'interrelation recherche-formation-pratique. Outre cet apport général, la force de cette étude est qu'elle contribue plus spécifiquement à l'avancement des savoirs sur la composante formation pratique de la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, par sa réalisation en collaboration avec des acteurs-clés de la formation pratique de la FIE (stagiaire, personne enseignante associée, personne superviseuse de stage) ayant une expérience relative à l'EAV. En effet, de nombreuses précisions liées à la fois à l'EAV et au contexte des stages sont susceptibles de rejoindre les préoccupations de leurs homologues œuvrant dans cette composante.

Par ailleurs, cette recherche apporte une contribution en explicitant certains savoirs issus du terrain de la composante pratique de la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire au regard de l'intégration de l'EAV. Cet aspect est un apport notable pour les différents acteurs de cette composante des programmes de FIE et pour les acteurs d'autres programmes puisque les savoirs générés dans le cadre de cette étude

deviennent ainsi plus accessibles aux acteurs œuvrant dans d'autres programmes de formation à l'enseignement comportant une composante pratique de formation.

Enfin, les savoirs produits par cette étude, constituent également un apport appréciable pour le domaine de la recherche en formation du futur personnel enseignant à l'EAV. En effet, nos résultats ont permis de circonscrire des caractéristiques projetées d'un dispositif de formation tout en répondant à l'appel d'Évans et al. (2017), qui suggéraient de mettre en place chez les futures enseignantes et futurs enseignants, des opportunités variées d'échanger, de développer leur réflexivité, leur sens critique et la prise de conscience de leurs valeurs par l'intermédiaire de formateurs en FIE. De plus, cette étude a dégagé des pistes fort prometteuses en lien avec la recommandation de Tomas et al. (2017) d'offrir au futur personnel enseignant de plus amples occasions de mettre en pratique leurs savoirs en EAV en contexte de pratique professionnelle lors de leur formation universitaire afin de favoriser une intégration de la viabilité dans leurs pratiques enseignantes. Enfin, par rapport aux travaux de Dymont et Hill (2015) ainsi que de Walsh et Tait (2019), qui ont expérimenté des dispositifs d'EAV en FIE et qui ont relevé certains savoirs pouvant être liés aux apprentissages dans les stages en enseignement, les précisions que comporte notre étude sont complémentaires, au sens où elles permettent d'élargir la perspective en dégageant les caractéristiques d'un système plus intégré de formation.

4. PROSPECTIVES

Au terme de cette étude, les résultats qu'elle a générés pourraient servir de leviers pour soutenir l'élaboration et l'expérimentation d'écodispositifs d'intégration de l'EAV dans d'autres programmes que celui de la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire par exemple, les programmes de FIE de différentes disciplines au secondaire conditionnellement à certaines adaptations puisque le défi de l'interdisciplinarité est plus grand dans les programmes liés à l'enseignement au secondaire.

Par ailleurs, les diverses réalités liées aux enjeux du monde contemporain, dont les enjeux environnementaux, soulèvent la nécessité de revoir le développement d'une citoyenneté permettant d'y faire face. Les futures enseignantes et futurs enseignants semblent être les personnes désignées pour intervenir en amont, en formant et en accompagnant les citoyennes et citoyens du futur dans une perspective de viabilité. Alors que la refonte du Référentiel de compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2020) par les instances ministérielles est à nos portes, nous estimons que les résultats de cette recherche pourraient contribuer à y intégrer le développement d'une citoyenneté favorable à un avenir viable via l'arrivée de la compétence « 8-Soutenir le plaisir d'apprendre : Entretenir chez ses élèves le plaisir d'apprendre, le sens de la découverte et la curiosité en réunissant les conditions nécessaires à l'épanouissement de chacune et de chacun » (Gouvernement du Québec, 2020 p. 64) qui vise notamment, le développement intégral de l'individu ainsi que le maintien de l'envie

d'apprendre. En effet, l'intégration des approches favorables à l'EAV proposées par les résultats de cette recherche semble porteuse pour favoriser le développement de cette compétence chez les élèves.

L'intégration de l'EAV à un cheminement de formation flexible permettrait de former le futur personnel enseignant aptes à relever les défis complexes actuels et futurs (changements climatiques, pandémies, etc.) de manière à être résilient face aux divers changements et d'être des agentes et agents de changement s'inscrivant dans une vision du monde écologique, humaniste et transformative. Au moment où l'on cherche à favoriser l'entrée dans la profession enseignante plus rapidement qu'actuellement pour répondre en partie à la rareté des ressources enseignantes, il importe de s'assurer d'une formation enseignante de qualité à la fois au regard des compétences professionnelles attendues et au regard de l'accompagnement des citoyennes et citoyens de demain dans une perspective de viabilité.

Enfin, à la lumière des récents événements, liés à la crise causée par le coronavirus, nous nous devons de prendre certaines initiatives (individuelles et collectives) pour favoriser une plus grande résilience de notre planète et de ceux qui l'habitent. Nous ne pouvons prédire l'avenir certes, mais les avenues que comporte un écodispositif tel que décrit plus haut, offrent de vastes opportunités pour prendre soin de notre *Mère Terre* et de tous ses citoyennes et citoyens parce que nous avons la ferme conviction qu'un tel

écodispositif peut contribuer à protéger, restaurer, voire recréer notre monde pour qu'il soit plus sain, plus harmonieux, plus inclusif, plus résilient et surtout plus viable.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agence de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie (ADEME France), et Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (France). Département Conditions de vie et aspirations des Français. (2011). *Enquête sur les attitudes et comportements des Français en matière d'environnement*. S. Hoibian (Ed.). Crédoc.
- Agence de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie (ADEME France), (2008). *Recherche-Action-Ecocitoyenneté*.
- Agence d'évaluation des technologies et des modes d'interventions en santé (AETMIS). (2011). La mobilisation des connaissances : synthèses des réflexions sur les pratiques à l'AETMIS. Rapport préparé par Monique Fournier. Québec : AETMIS.
- Alain, J.-C. (2008). Approche systémique et éducation relative à l'environnement. *Souffle d'ERE*, (6), 1-5.
- Albero, B. (2010a). La formation en tant que dispositif: du terme au concept. *La technologie de l'éducation: recherches, pratiques et perspectives*, 47-59.
- Albero B. (2010b). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques dans *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas*, Paris, Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 67-94.
- Alisat, S. et Riemer, M. (2015). The environmental action scale: Development and psychometric evaluation. *Journal of Environmental Psychology*, 43, 13-23.

- Allaire, S. et Hamel, C. (2009). L'échafaudage du discours collaboratif en ligne d'enseignants dans un contexte de développement professionnel formel. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(3), 467-487.
- Allaire, S. et Laferrière, T. (2013). Synthèse d'idées et de travaux à propos de la coélaboration/création de connaissances et du Knowledge Forum. *Adjectif*.
- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Sciences & Society*, 1(1).
- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs: Obstacles et résistances*. De Boeck Supérieur.
- Álvarez-García, O., Sureda-Negre, J. et Comas-Forgas, R. (2015). Environmental education in pre-service teacher training: A literature review of existing evidence. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(1), 72-85.
- Anadón, M. (Dir.) (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Anadon, M. (2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, Introduction à la recherche en éducation, p. 15-32. Sherbrooke : Editions du CRP.
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive?. *Recherches qualitatives*, 5, 26-37.

- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains: une forme de recherche participative. *Recherches participatives: multiples regards*, 1, 13-30.
- Aristide, D. K. (2012). Stratégies pédagogiques en Éducation Relative à l'Environnement en milieu rural et dynamique des représentations sociales de l'environnement: cas des paysans Ivoiriens des projets apicoles du programme FEM/PNUD de Microfinancement. *African Population Studies*, 26(2).
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
- Ärlemalm-Hagsér, E. (2017). Student Teachers' Workplace-Based Learning in Sweden on Early Childhood Education for Sustainability: Experiences in Practice Settings. *International Journal of Early Childhood*, 49(3), 411-427.
- Ärlemalm-Hagsér, E. et Sandberg, A. (2013). Outdoor play in a Swedish preschool context. *International perspectives on Forest School: Natural spaces to play and learn*, 42-52.
- Arnold, G. (2012). Enhancing college students' environmental sensibilities through online nature journaling. *Environmental Education Research*, 18(1), 133-150.
- Arthaud, P. (2007). Approche systémique d'un dispositif d'apprentissage incluant l'utilisation des TIC: l'exemple de Nooks and Crannies. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 26(1), 8-22.

- Association des universités et collèges de Canada. (2008). *En plein essor: Édition 2008 du rapport sur la recherche universitaire et la mobilisation du savoir*. Association des universités et collèges de Canada.
- Bader, B. (2013). Les rapports aux savoirs: une forme exploratoire des nouvelles postures éducatives. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, (Volume 11).
- Bader, B. et Sauvé, L. (2011). *Éducation, environnement et développement durable: vers une écocitoyenneté critique*. Presses de l'Université Laval.
- Bader, B., Therriault, G. et Morin, É. (2017). Engagement citoyen, engagement scolaire et rapport aux savoirs. Dans *Éducation, Environnement, Écocitoyenneté: Repères contemporains*. PUQ.
- Balundė, A., Jovarauskaitė, L., et Poškus, MS (2020). Explorer la prévention des déchets chez les adolescents via la norme Valeur-Identité-Personnelle et les modèles de détermination d'action globale. *Journal of Environmental Psychology*, 72, 101526.
- Barbier, R. (1996). *La recherche action*. Paris: Anthropos.
- Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu* (5e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. *Recherches Qualitatives. Hors-série (2)*, 98-114.
- Baron, C. (2007a). Une investigation collaborative et développementale de l'expérience du pouvoir chez des gestionnaires postconventionnels. *La recherche participative: Multiples regards*, 127-157.

- Baron, C. (2007b). Le processus de développement de la conscience de gestionnaires individualistes et stratèges : une investigation collaborative autour de l'expérience du pouvoir. Thèse de doctorat en éducation, Université Laval, Québec.
- Barth, M. et Michelsen, G. (2013). Learning for change: an educational contribution to sustainability science. *Sustainability Science*, 8(1), 103-119.
- Barthes A., Lange J-M et Tutiaux-Guillon, N. (Dir.) (2017). Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à ». Paris : L'Harmattan, p. 618.
- Beaucher, C. (2010). Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel au Québec: étude de cas. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 63-81.
- Beaucher, C. (2004). *La nature du rapport au savoir au regard des aspirations et projets professionnels d'adolescents de cinquième secondaire*. Thèse de doctorat Université du Québec à Montréal (UQÀM), Québec.
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, (3), 99-113.
- Béliveau, A. (2016). *Viabilité environnementale et sociale d'un projet d'agroécologie prenant place dans des communautés rurales de l'Amazonie brésilienne*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal (UQÀM), Québec.
- Bendrups, D. et Weston, D. (2015). Open air music festivals and the environment: a framework for understanding ecological engagement. *the world of music*, 61-71.

- Benkirane, R. (2010). La Complexité comme manière d'habiter l'espace et le temps. In *Actes du Colloque International Francophone : Complexité 2010. La Pensée complexe : défis et opportunités pour l'éducation, la recherche et les organisations-Lille*. 1-7.
- Bernard, M. C., de Montgolfier, S., dell'Angelo, M. et Simard, C. (2015). Méthodologies scientifiques et techniques pour approcher le vivant: comparaison des programmes scolaires France-Québec. In *SHS Web of Conferences 21*, 3002. EDP Sciences.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (2003). Learning to Work Creatively with Knowledge. In E. D. Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, & J. V. Merriënboer (Eds.), *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions* (pp. 73-78). Oxford: Elsevier Science.
- Berger, P., Bourdon-Busset, J. et Massé, G. (2007). De la prospective. Paris : L'Harmattan.
- Bergson H. (1938) *La pensée et le mouvant*, Presses Universitaires de France.
- Berkowitz, A. R., Ford, M. E. et Brewer, C. A. (2005). A framework for integrating ecological literacy, civics literacy, and environmental citizenship in. *Environmental education and advocacy: Changing perspectives of ecology and education*, 227.
- Berryman, T. (2017). Identité et engagement en éducation relative à l'environnement. Dans *Éducation/Environnement/Écocitoyenneté : Repères contemporains*. Montréal : Presse de l'université du Québec, 9-28.

- Berryman, T. (2007). *Dans quel cosmos introduisons-nous les enfants? Enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation à l'enseignement primaire*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal (UQÀM), Québec.
- Berryman, T. (2002). *Éco-ontogenèse et éducation : les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence*. Mémoire de maîtrise. Faculté d'éducation. Université du Québec à Montréal (UQÀM), Québec.
- Bertling, J. G. et Moore, T. C. (2020). A portrait of environmental integration in United States K-12 art education. *Environmental Education Research*, 1-19.
- Bertschy, F., Künzli, C. et Lehmann, M. (2013). Teachers' competencies for the implementation of educational offers in the field of education for sustainable development. *Sustainability*, 5(12), 5067-5080.
- Bier, B. (2014). Éducation à la citoyenneté, justice, prévention: d'une évidence institutionnelle à un questionnement politique. *Cahiers de l'action*, (2), 7-1.
- Birdsall, S. (2010). Empowering students to act: Learning about, through and from the nature of action. *Australian Journal of Environmental Education*, 26, 65-84.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.

- Blanc-Maximin, S. et Barthes, A. (2017). L'art contemporain dans un territoire rural: quelle contribution à l'éducation relative à l'environnement?. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, 14(1).
- Blanchet-Cohen, N. (2017). Apports des pédagogies autochtones à l'apprentissage de l'écocitoyenneté. Dans *Éducation/Environnement/Écocitoyenneté : Repères contemporains*. Montréal : Presse de l'université du Québec, 67-80.
- Blanchet Cohen, N. et Di Mambro, G. (2016). L'écocitoyenneté chez les enfants: potentiel et paradoxe. *Éducation relative à l'environnement: regards-Recherches-Réflexions*, 13(2).
- Block, L. A., Sims, L. et Beeman, C. (2016). Contextualizing education for sustainability and teacher education in Manitoba faculties of education. In D. Karrow, M. DiGiuseppe, P. Elliott, Y. Gwekwerere, & H. Inwood, (Eds.), *Canadian perspectives on initial teacher environmental education praxis* (pp. 128–152). Ottawa: Canadian Association for Teacher Education (CATE).
- Bögeholz, S. (2006). Nature experience and its importance for environmental knowledge, values and action: Recent German empirical contributions. *Environmental education research*, 12(1), 65-84.
- Bonnett, M. (2009). Systemic wisdom, the 'selving' of nature, and knowledge transformation: Education for the 'Greater Whole'. *Studies in Philosophy and Education*, 28(1), 39-49.

- Borhan, M. T. et Ismail, Z. (2019). Pre-Service Teachers' Perception Toward Environmental Knowledge, Attitudes and Behaviours. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 8, 117-137.
- Boström, M., Andersson, E., Berg, M., Gustafsson, K., Gustavsson, E., Hysing, E., Lidskog, R., Löfmarck, E., Ojala, M., Olsson, Y., Singleton, B E., Svenberg, S., Ugglä, Y. et Öhman, J. (2018). Conditions for transformative learning for sustainable development: a theoretical review and approach. *Sustainability*, 10(12), 4479.
- Borucke, M., Moore, D., Cranston, G., Gracey, K., Iha, K., Larson, J., ... et Galli, A. (2013). Accounting for demand and supply of the biosphere's regenerative capacity: The National Footprint Accounts' underlying methodology and framework. *Ecological indicators*, 24, 518-533.
- Bouchard-Valentine, V. (2017). Arts et éducation relative à l'environnement: un maillage incontournable. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, 14(1).
- Bourassa, B. (2013). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS): enjeux, modalités et limites*. Les Presses de l'Université Laval.
- Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier, J. M. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 35(2), 1-12.
- Boutet, M. (2016a). Expérience et projet: la pensée de Dewey traduite en action pédagogique. *Phronesis*, 5(2), 23-34.

- Boutet, M. (2016b). Possibilités et limites de la supervision pédagogique pour la formation à l'enseignement. Dans V. Lussi-Borer et L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner*. (pp. 160-162). Paris : PUF.
- Boutet, M. (2013). Pour un leadership étudiant vers l'écodéveloppement des universités et des collèges. *VertigO-la revue électronique en sciences de l'environnement*, (Hors-série 13).
- Boutet, M. (2008). *Cadre conceptuel de la citoyenneté environnementale*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Boutet, M. (2003). L'éducation relative à l'environnement pour vaincre l'exclusion des jeunes en difficultés. Dans L. Langlois et N. Rousseau, dir., *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec, 63-83.
- Boutet, M. (2000). *Analyse du contenu réflexif de discussions d'étudiantes en formation initiale à l'enseignement dans le contexte de séminaire de formation à la didactique de l'éducation relative à l'environnement*. Thèse de doctorat en éducation, l'Université Laval, Québec.
- Boutet, M., Arsenault, M., Ferland, L., Francoeur, L. et Gagné, L. (2016). Le pari de l'accompagnement pour la formation de praticiens réflexifs de l'enseignement: possibilités et limites d'un système de stages. *Approches inductives: Travail intellectuel et construction des connaissances*, 3(1), 189-218.
- Boutet, M. et Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (Vol. 4). PUQ.

Boutet, M. et Samson, G. (2010). Jalons pour une démarche de formation citoyenne et scientifique. Dans A. Hasni et J. Lebeaume (dir.), *Enjeux contemporains de l'éducation scientifique et technologique*. p.155-179. Ottawa: Les presses de l'Université d'Ottawa.

Boutet, M., Samson, G. et Bisailon, J. M. (2009). La construction d'une citoyenneté environnementale au sein des programmes d'insertion socioprofessionnelle de jeunes en grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 111-132.

Boutet, M. et Villemin, R. (2014). L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (35).

Bowers, C.A. (2001). « Commentary : addressing double binds in educating for an ecologically sustainable future », *International Journal of Leadership in Education*, 4(1), p.87-96.

Bowler, P. A., Kaiser, F. G. et Hartig, T. (1999). A role for ecological restoration work in university environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 30(4), 19-26.

Bradbery, D. (2013). Bridges to Global Citizenship: Ecologically Sustainable Futures Utilising Children's Literature in Teacher Education. *Australian Journal of Environmental Education*, 29(2), 221-237.

- Braida, L. et Vidal, M. (2013). Quand l'environnement devient support de formation. Impact de pratiques éducatives sur le développement du Sentiment d'Efficacité Personnelle de jeunes en formation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (33).
- Brégeon, M. J., Fauchaux, M. S., Rochet, M. C. et Valantin, M. J. M. (2008). Rapport du groupe de travail interministériel sur l'Éducation au développement durable. Paris: Ministère de l'Éducation nationale.
- Brehm, J.W. (1966). *A Theory of Psychological Reactance*. New York: Academic Press.
- Breithaupt, S. (2015). Formation initiale des enseignants : Comment nos étudiants définissent-ils la théorie? Formation et pratiques d'enseignement en questions, (18), 161-175.
- Brinn, D. (1996). « Sustainability for real: an initiative for raising environmental understanding and children », *Environmental Education*, 51, p. 29.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human development. *American Psychologist*, 32(7), 513.
- Brown, S. L. (2019). A Patterning Approach to Complexity Thinking and Understanding for Students: A Case Study. *Northeast Journal of Complex Systems (NEJCS)*, 1(1), 6.

- Brülhart, E., Crausaz, M., Cusinay, M., Duvoisin, C., et Jacobs, M. (2019, septembre). *Le séminaire d'intégration dans la formation en enseignement primaire : Changement de paradigme et effets sur les travaux produits par les étudiant-e-s*. Communication présentée à Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation (CAHR), Delémont : Suisse.
- Bürgener, L. et Barth, M. (2018). Sustainability competencies in teacher education: making teacher education count in everyday school practice. *Journal of Cleaner Production*, 174.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London and New York: Routledge.
- Butin, D. (2010). *Service-learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education*. Springer.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., ... et Lietart, A. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96.
- Caisse, M. (1984). La formation pratique dans la formation initiale des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(1), 29-41.
- Canadian Network for Environmental Education and Communication (EECOM). Téléaccessible à l'adresse : <https://eecom.org/>
Consulté le 20 octobre 2020.
- Cantin-Brault, A. (2013). Héraclite dans la Philosophie de la nature de Hegel. *Laval théologique et philosophique*, 69(2), 219-238.

- Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34-49.
- Carson, R. (1988). *Sense of Wonder*. Open Road.
- Chai, A., Bradley, G., Lo, A. et Reser, J. (2015). What time to adapt? The role of discretionary time in sustaining the climate change value–action gap. *Ecological Economics*, 116, 95-107.
- Chaire Éco-conseil (2020). Site Université du Québec à Chicoutimi. Téléaccessible à l'adresse : <http://ecoconseil.uqac.ca/>. Consulté le 20 octobre 2020.
- Chaire UNESCO DCMÉT (2020). Site Université du Québec en Outaouais. Téléaccessible à l'adresse : <http://www.education4democracy.net/>. Consulté le 20 octobre 2020.
- Chaplin, G. et Wyton, P. (2014). Student engagement with sustainability: Understanding the value–action gap. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15(4), 404-417.
- Chaubet, P. et Gervais, C. (2014). Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer?: Quand le concept de pensée réfléchie de Dewey aide à comprendre le développement de la pensée et de l'agir de futurs professionnels. *Éducation et francophonie*, 42(1), 151-168.
- Chaubet, P. (2013). Des conditions favorables à une réflexion collective de l'expérience. *Éducation permanente*, 196(3), 53-63.
- Chawla, L. (2018). Nature-based learning for student achievement and ecological citizenship. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 20(1-2), xxv-xxv.

- Chawla, L. (1998). Significant Life Experiences Revisited: A Review of Research on Sources of Environmental Sensitivity. *The Journal of Environmental Education*, 29(3), 11-21.
- Cheng, J. C. H. et Monroe, M. C. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44(1), 31-49.
- Chevrier, J. et Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 287-324.
- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M. et Lee, C. W. Y. (2016). 21st century skills development through inquiry-based learning: From theory to practice. Hong Kong: Springer.
- Civitillo, S., Juang, L. P. et Schachner, M. K. (2018). Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers. *Educational Research Review*, 24, 67-83.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement: éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18.
- Clary, M. (2009). La construction des valeurs en éducation relative à l'environnement. *Education relative à l'environnement: regards-recherches-réflexions*, 8, 195-202.
- Clayton, S. D. et Opatow, S. (Eds.). (2003). *Identity and the natural environment: The psychological significance of nature*. Mit Press.
- Clerc-Georgy, A. et Martin, D. (2017). Les lesson study : un dispositif pour favoriser l'usage des savoirs théoriques dans l'analyse de la pratique. *Formation et profession*, 25(1), 20-33.

- Clifford, P., Friesen, S. et Lock, J. (2004). Coming to teaching in the 21st century: A research study conducted by the Galileo Educational Network. *Report for Alberta Learning*.
- CNUED (1993). *Action 21 : Rapport de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement. Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement*. Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, Rio de Janeiro, 3-14 juin 1992. Rio de Janeiro : Commission des Nations Unies pour l'environnement et le développement (CNUED).
- Cohen, M. (1989). *Connecting with nature - creating moments that let Earth teach*, Eugene (OR), World Peace University.
- Czop Assaf, L., O'Donnell Lussier, K., Furness, S. et Hoff, M. (2019). Exploring how a study abroad and international service-learning project shaped preservice teachers' understanding of humanizing pedagogy. *The Teacher Educator*, 54(2), 105-124.
- Coleman, J.S. (1976). Differences between experiential and classroom learning. In M. Keeton (dir.), *Experiential learning: Rationale, characteristics and assessment* San Francisco (CA): Jossey-Bass, 49-61.
- Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2017). La coévaluation de stage: un lieu privilégié d'articulation théorie-pratique?. dans *CRIFPE: 4e Colloque international en éducation*.
- Commission du développement durable (1998). «Éducation, sensibilisation du public et formation», Additif au *Rapport du Secrétaire général*, Documents de l'ONU E/CN.17/1998/5/Add.2 et CL3552.

- Commission d'étude sur les universités-CEU, (1979). *Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants*, Rapport, Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement (CMED). (1988). *Notre avenir à tous*. Montréal: Édition du fleuve.
- Corriveau, A. (2016). La pensée complexe comme atout pour les leaders de démarches territoriales de développement durable au Québec. Mémoire de maîtrise en anthropologie. Université de Montréal (UDM), Québec.
- Coutu, L. (2013). *Perception d'enseignants au sujet des enjeux de l'intégration du développement d'une pensée critique dans le contexte de programmes d'éducation relative à l'environnement (ERE)*. Mémoire de maîtrise. Université de Sherbrooke, Québec.
- Couture, C., Bednarz, N. et Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative: une lecture transversale. *M. Anadón (Éd.), La recherche participative: multiples regards*, 205-221.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design : Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks : Sage Pub.
- Csikszentmihalyi, M., Bouffard, L. et Lucas, M. (2008). Un nouveau soi pour le nouveau millénaire. *Revue québécoise de psychologie*, 29(2), 183-204.
- Cusset, P. Y. (2011). Que disent les recherches sur l'"effet enseignant"?. *La Note d'Analyse*, (232).

- Czop Assaf, L., O'Donnell Lussier, K., Furness, S., et Hoff, M. (2019). Explorer comment une étude à l'étranger et un projet international d'apprentissage par le service ont façonné la compréhension par les enseignants de la pédagogie humanisante. *The Teacher Educator* , 54 (2), 105-124.
- Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. In G. Lo Monaco, S. Delouée et P. Rateau (Eds), *Les représentations sociales* (85-102. Bruxelles : de Boeck.
- Davis, J. M. (2010). What is early childhood education for sustainability?. *Young Children and the Environment: Early Learning for Sustainability*, 21-42.
- Deci, E. L. et Ryan. RM (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *New York and London: Plenum*.
- Degand, M. et Dejemeppe, X. (2013). De l'analyse des dispositifs de formation initiale à leur intégration: quotidienneté de la pratique et noblesse des intentions. *M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay, Ph. Perrenoud (dir.). Former des enseignants réflexifs*, 135-155.
- De Ketele, J. M. (2013). L'accompagnement à l'auto-questionnement: une synthèse des apports du symposium qui conduit au concept de professionnalité émergente. Dans *Communication présentée au 25ème colloque de l'ADMEE-Europe, Fribourg*.
- Deledalle, G. (1967). L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey. Paris: Presses universitaires de France.

- DEPPER (2014). Deepening Environmental Education in Pre-Services Education Ressource. A guide for initial teacher educators, staff and students. Ontario: OISE.
- Desbiens, J. F., Molina, E. C. et Habak, A. (2019). Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants. *L'Alternance en Éducation et en Formation*, 69.
- Desflans, C. (2013). A travers la réussite pour tous, le rapport au savoir du sujet, élève de seconde et citoyen du « nouveau peuple scolaire » Regard d'un pédagogue sur le terrain. Dans Nafti-Malherbe, C. (dir). et Samson, G. Le rapport au savoir. *Esprit Critique: revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, 13, 172-196.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadòn (Éd.), *La recherche participative : multiples regards* Québec : Presses de l'université du Québec.
- Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche «avec» plutôt que «sur» les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Desjardins, J., Guibert, P., Maulini, O. et Beckers, J. (2017). *Comment changent les formations des enseignants: Les forces en jeu*. De Boeck Supérieur.
- Deslauriers, J.-P. (1991). Recherche qualitative. Guide pratique. Montréal : McGraw-Hill La Chenelière.
- Dewey, J. (2012). *Experience and Nature*. Courier Corporation.

- Dewey, J. (2008), *La quête de la certitude*, Paris, Gallimard.
- Dewey, J. (2003). Reconstruction en philosophie, trad. Fr. P. Di Mascio, Éditions Léo Scheer, 170.
- Dewey, J. (1963). Experience and education. New York: Collier.
- Dewey, J. (1962). *The relation of theory to practice in education*. 9-30. Cedar Falls, Iowa: Association for Student Teaching.
- Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relations of reflective thinking to the educative process (2nd revised edition). Boston: D.C. Heath.
- Dewey, J. (1916). Essays in experimental logic.
- Diab, T., Khater, C., Hawi, A., Martin, A. et Hage, F. E. (2014). L'éducation à l'environnement dans les écoles libanaises: vers un développement de l'écocitoyenneté?. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (9), 157-178.
- Diemer, A. (2014). L'EDD, une initiation à la complexité, la transdisciplinarité et la pédagogie critique. *Éducation au développement durable: enjeux et controverses*, 99-118.
- Diemer, A. (2013a). L'éducation systémique, une réponse aux défis posés par le développement durable. *Éducation relative à l'environnement*, 11, 246-263.
- Diemer, A. (2013b). L'éducation au développement durable, une affaire de représentation. *Revue Francophone du développement durable*, 1, 30-59.

- Diemer, A. (2012). Développement durable plutôt qu'écodéveloppement : le nouveau gadget idéologique de l'occident Colloque francophone. *Les représentations Nord Sud du développement durable*. Auvergne : Université Blaise Pascal IUFM.
- Diemer, A. et Mulnet, D. (2011). Corpus économique vs corpus écologique : le problème de l'expertise dans le domaine du développement durable. Communication présentée au Colloque international francophone, « Le développement durable : débats et controverses ». Décembre 2011, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand.
- Dobozy, E., Bona, R., Bode, S., Devereux, P., Dowse, C. et Geraghty, L. (2019). Complex Systems Thinking in Action: Sustainable Development Practices at Curtin University. In *Responsible Business in Uncertain Times and for a Sustainable Future* (pp. 169-185). Springer, Cham.
- Duchesne, C. (2010). À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 95-115.
- Duhamel, A. et Jutras, F. (2005). *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Presses Université Laval.
- Dufresne, M. (2014). Exploration de la théorie d'action de personnes superviseuses de stage en formation initiale à l'enseignement au préscolaire et primaire. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Québec.

- Dumez, R., Roué, M. et Bahuchet, S. (2014). Conservation de la nature: quel rôle pour les sciences sociales?. Vers une anthropologie de la conservation. *Revue d'ethnoécologie*, (6).
- Dyment, J. E. et Hill, A. (2015). You mean I have to teach sustainability too? Initial teacher education students' perspectives on the sustainability cross-curriculum priority. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(3), 2.
- E Akins, E., Giddens, E., Glassmeyer, D., Gruss, A., Kalamas Hedden, M., Slinger-Friedman, V. et Weand, M. (2019). Sustainability Education and Organizational Change: A Critical Case Study of Barriers and Change Drivers at a Higher Education Institution. *Sustainability*, 11(2), 501.
- Engle, S.H. et Ochoa, A. (1986). «A curriculum for democratic citizenship», *Social Education*, 50(7), 514-516.
- Evans, E., Ching, C. C. et Ballard, H. L. (2012). Volunteer guides in nature reserves: exploring environmental educators' perceptions of teaching, learning, place and self. *Environmental Education Research*, 18(3), 391-402.
- Evans, N., Stevenson, R. B., Lasen, M., Ferreira, J. A. et Davis, J. (2017). Approaches to embedding sustainability in teacher education: a synthesis of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 63, 405.
- Evernden, N. (1993). The natural alien: humankind and environment. Toronto: University of Toronto Press. 2^e édition.
- Environmental Education in Pre-Services Education Ressource. Téléaccessible à l'adresse : <http://www.esinfacultiesofed.ca/> Consulté le 20 octobre 2020.

- Fabre, M. (2014). Les «Éductions à»: problématisation et prudence. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (36).
- Falkenberg, T. et Babiuk, G. (2014). The status of education for sustainability in initial teacher education programmes: A Canadian case study. *International Journal for Sustainability in Higher Education*, 15(4), 418-430.
- Feng, L. (2012). Teacher and student responses to interdisciplinary aspects of sustainability education: what do we really know? *Environmental Education Research*, 18(1), 31-43.
- Ferreira, J., Ryan, L. et Davis, J. (2015). Developing knowledge and leadership in pre-service teacher education systems. *Australian Journal of Environmental Education*, 31(2), 194-207.
- Ferrer, C. (2005). Une expérience d'éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire en formation initiale à l'enseignement. *Duhamel, A. y Jutras, F.(Drs.): Enseigner et éduquer à la citoyenneté, Quebec, Les Presses de l'Université Laval*, 93-113.
- Ferrer, C. (1997). Vers un modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire à la formation des enseignantes et enseignants. *Revue des sciences de l'éducation* 23, (1).
- Flores, M. A. (2017). Practice, theory and research in initial teacher education: international perspectives.

- Fortin-Debart C. et Girault Y. (2009). De l'analyse des pratiques de participation citoyenne à des propositions pour une éducation à l'environnement, *Éducation relative à l'environnement*, 8, 129-145.
- Fortin-Debart, C. et Girault, Y. (2005). Agenda 21: une approche coopérative. *POUR, La revue du groupe de recherche pour l'éducation et la prospective*, 187, 124-130.
- Fortuin, K. P. J. et Van Koppen, C. S. A. (2016). Teaching and learning reflexive skills in inter-and transdisciplinary research: A framework and its application in environmental science education. *Environmental Education Research*, 22(5), 697-716.
- Foucart, J. (2013). Pragmatisme et transaction. La perspective de John Dewey. *Pensée plurielle*, (2), 73-84.
- Foulquier, L. (2012). Le parcours des mots: le cas du préfixe «éco» et l'écologie. *Environnement, Risques et Santé*, 11(3), 230-239.
- Fourez, G. (1997). Qu'entendre par "îlot de rationalité"? et par "îlot interdisciplinaire de rationalité" ? *Aster*, 25, 217-225.
- Frankl, V.E. (2006). *Découvrir un sens à sa vie avec la logothérapie*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.
- Freire, P . (1991). *L 'éducation dans la ville*. Paris: Paideia.
- Frick, J., Kaiser, F. G. et Wilson, M. (2004). Environmental knowledge and conservation behavior: Exploring prevalence and structure in a representative sample. *Personality and Individual Differences*, 37(8), 1597–1613.

- Galli, A., Wackernagel, M., Iha, K. et Lazarus, E. (2014). Ecological footprint: Implications for biodiversity. *Biological Conservation*, 173, 121-132.
- Galvani, P. (2008). Transdisciplinarité et écologisation d'une formation universitaire: une pratique critique à partir du paradigme de la complexité. *Éducation relative à l'environnement: Regards-Recherches-Réflexions*, 7, 133-158.
- Garabau-Moussaoui, I. (2010). La consommation, entre pratiques, échanges et politique. *Sociologies pratiques*, (1), 1-7.
- Garniez, C. et Sauvé, L. (1999). Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement-Conditions pour un design de recherche. *Education relative à l'environnement: regards-recherches-réflexions*, 1, 65-77
- Gentili, F. (2005). L'identité professionnelle des éducateurs en question. Paris : Érès.
- Gervais, C., Correa-Molina, E. et Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner ? Explicitation de pratiques pendant les stages. Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Gervais C. et P. Desrosiers (2005). L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement des stagiaires, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. et Leroux, M. (2011). Ressources mobilisées par des stagiaires pour enseigner: faible part des savoirs théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 281-306.

- Gibbons, LV. (2019). *Shifting the Sustainability Paradigm: Co-creation Thriving Living Systems Through Regenerative Development*. Thèse de doctorat: Arizona State University.
- GIEC, (2018). An IPCC Special Report on the impacts of global warming of 1.5°C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty. Summary for policymakers. Intergovernmental Panel on climate change. Suisse: IPCC.
- GIEC, (2014). Changements climatiques 2014. Incidence, adaptation et vulnérabilité. Résumé à l'intention des décideurs. GT II : Contribution du groupe de travail II au cinquième rapport d'évaluation du groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat. Suisse : GIEC.
- Gilbert, R., Tudball, L. et Brett, P. (2019). *Teaching Humanities & Social Sciences*. Cengage AU.
- Girault, Y., Auzou, E. et Fortin-Debart, C. (2008). De la lecture critique du territoire à la notion d'empowerment: étude de cas d'un projet mené avec des adolescents en banlieue parisienne. *Éducation relative à l'environnement: Regards-Recherches-Réflexions*, 7, 175-197.
- Girault, Y., Lange, J. M., Fortin-Debart, C., Delalande Simonneaux, L. et Lebeaume, J. (2007). La formation des enseignants dans le cadre de l'éducation à l'environnement pour un développement durable: problèmes didactiques. *Éducation relative à l'environnement*, 6, 119-136.

- Girault, Y. et Sauvé, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. Croisements, enjeux et mouvances. Aster.
- Girault, Y., Zwang, A. et Jeziorski, A. (2013). Finalités et valeurs de différentes politiques d'éducation à la soutenabilité. Rapport aux savoirs, éducation relative à l'environnement et au développement durable. *Éducation relative à l'environnement: Regards-Recherches-Réflexions*, 11, 25-43.
- Glaymann, D. (2014). Le stage dans l'enseignement supérieur, un dispositif riche de promesses difficiles à tenir. *Phronesis*, 3(1-2), 58-69.
- Glazier, J. et Bean, A. (2019). The promise of experiential education in teacher education: Transforming teacher beliefs and practices. *Teaching Education*, 30(3), 261-277.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Goldman, D., Hansmann, R., Činčera, J., Radović, V., Telešienė, A., Balžekienė, A. et Vávra, J. (2020). Education for Environmental Citizenship and Responsible Environmental Behaviour. In *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education* (pp. 115-137). Springer, Cham.
- Golombek, S. B. (2006). Children as citizens. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 11-30.
- González-Gaudiano, E. (2008). Vers de nouveaux modèles de consommation: le rôle d'une éducation relative à l'environnement critique. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, (Volume 7).

Gouvernement de l'Ontario (2009). Préparons l'avenir dès aujourd'hui : La politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario. Ministère de l'éducation de l'Ontario.

Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante*. Québec : MEES.

Gouvernement du Québec (2019). *L'éducation au développement durable*. Québec : MEES.

Gouvernement du Québec (2010). Décret 712-2010. Loi sur l'instruction publique. *LRQ, chapitre I, 13*.

Gouvernement du Québec (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Gouvernement du Québec (2004). Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle. Domaine de l'Univers social. L'histoire et éducation à la citoyenneté. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2002). *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement. Rapport d'évaluation de programme*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Gouvernement du Québec (2001a). *La formation à l'enseignement : Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gramatakos, A. L. et Lavau, S. (2019). Informal learning for sustainability in higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(2), 378-392.
- Gravel, H. et Pruneau, D. (2004). Une étude de la réceptivité à l'environnement chez les adolescents. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(1), 165-187.
- Green, A. (1997). Rights to responsibility. Multiples approaches to developing character and community, Tucson (AZ), Zephyr Press.
- Griffon, M. et Griffon, F. (2010). *Homme viable (L') : Du développement au développement durable*. Odile Jacob.
- Guay, L. (2004). *Les enjeux et les défis du développement durable: connaître, décider, agir*. Presses Université Laval.
- Guillemette, F. et Gauthier, C. (2008). La pratique réflexive. *Condition essentielle au développement des compétences en stage. L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec: Presse de l'Université du Québec, 127-152.

- Hadjichambis, A. C. et Paraskeva-Hadjichambi, D. (2020). Education for Environmental Citizenship: The Pedagogical Approach. In *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education* (pp. 237-261). Springer, Cham.
- Hannafin, M., Land, S. et Oliver, K. (1999). Open learning environments: Foundations, methods, and models. *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 2, 115-140.
- Harris, B. M. (1998). Paradigms and parameters of supervision in education. *Handbook of research on school supervision*, 1-34.
- Hasni, A. et Lebaume (2010). L'éducation à l'environnement et l'interdisciplinarité: de la contextualisation des savoirs à la scolarisation du contexte. *Nouveaux enjeux de l'éducation scientifique et technologique: visées, contenus, compétences et pratiques*. Ottawa: University of Ottawa Press.179-222.
- Hays, J. et Reinders, H. (2020). Sustainable learning and education: A curriculum for the future. *International Review of Education*, 66(1), 29-52.
- Henderson, D. J. et Tudball, E. J. (2016). Democratic and participatory citizenship: youth action for sustainability in Australia. *Asian Education and Development Studies*, 5(1), 5-19.
- Heron, J. et Reason, P. (1997). A Participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3, 274-294.

- Hertig, P. (2015). Approcher la complexité à l'Ecole: enjeux d'enseignements et d'apprentissages disciplinaires et interdisciplinaires. *Sciences de la nature et sciences de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances*, 125-137.
- Hill, A. (2012). Developing approaches to outdoor education that promote sustainability education. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 16(1), 15-27.
- Hinds, J. et Sparks, P. (2008). Engaging with the natural environment: The role of affective connection and identity. *Journal of environmental psychology*, 28(2), 109-120.
- Hodson, E., Smith, K. et Brown, T. (2012). Reasserting theory in professionally based initial teacher education. *Teachers and Teaching*, 18(2), 181-195.
- Hungerford, H. R. et Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-21.
- Hunter-Doniger, T. (2020). Seeing the forest through the trees: at the intersection of Forest Kindergartens and art-based environmental education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-13.
- Huybens, N. (2010). *Penser dans la complexité la controverse socio-environnementale sur la forêt boréale du Québec pour la pratique de l'éco-conseil*. Thèse de doctorat en théologie, Université du Québec à Chicoutimi, Québec.
- Ibinga, K. J. J. (2018). *Les chemins d'une éducation à l'écocitoyenneté. Discours et pratiques de l'écomobilité scolaire: l'exemple du " Pédibus" en Metropole Rouen Normandie*. Thèse de doctorat, Normandie.

- Janner-Raimondi, M. et Lange, J. M. (2015). Education" à un" développement durable et principe de responsabilité: Une question multiréférenciée pour un enjeu éducatif et démocratique. In *Former et éduquer au monde de demain*.
- Jeannière A. (1977). *Héraclite*, Paris : Aubier.
- Jeziorski, A. (2017). Enseigner des Questions Socialement Vives: un Champ de Tension Entre l'Education Transmissive et l'Education Transformatrice-Critique. *Sisyphus-Journal of Education*, 5(2), 61-78.
- Jeziorski, A. et Ludwig-Legardez, A. (2013). Éducation au développement durable: la difficulté de concevoir une action éducative interdisciplinaire. *Revue Francophone du développement durable*, 1, 30-59.
- Jeziorski, A., Legardez, A. et Bader, B. (2015). Les postures de futurs enseignants québécois et français au regard de l'éducation au développement durable. *Acte du Colloque international Les 'éducations à : Un (des) levier(s) de transformation du système éducatif?* 17-19. Rouen.
- Jickling, B., Lotz-Sisitka, H., O'Donoghue, R. et Ogbuigwe, A. (2006) Environmental Education, Ethics, and Action: A Workbook to Get Started. Nairobi: UNEP.
- Jickling, B. (1998). De la nécessité d'une analyse conceptuelle en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement: Regards-Recherches-Réflexions*, 1, 79-95.
- Johnson, R.H. (1992). Norris (dir.). The problem of defining critical thinking. The generalizability of critical thinking: Multiple perspectives on an educational ideal. New York. Teachers College Press, 38-53.

- Johnson, L. et Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, 21(1), 77-96.
- Kahn, P. H. et Kellert, S. R. (2002). *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*. MIT Press.
- Kahn Jr, P. H. et Weiss, T. (2017). The importance of children interacting with big nature. *Children, Youth and Environments*, 27(2), 7-24.
- Kaplan, R. et Kaplan, S. (1989). The experience of nature: A psychological perspective. CUP Archive.
- Karpudewan, M. et Roth, W. M. (2018). Changes in primary students' informal reasoning during an environment-related curriculum on socio-scientific issues. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(3), 401–419.
- Karrow, D., DiGiuseppe, M., Elliott, P., Gwekwerere, Y. et Inwood, H. (Eds). (2016). *Canadian perspectives on initial teacher education environmental education praxis*. Canadian Association for Teacher Education.
- Keniger, L. E., Gaston, K. J., Irvine, K. N. et Fuller, R. A. (2013). What are the benefits of interacting with nature? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 10(3), 913-935.
- Kenis, A. et Mathijs, E. (2012). Beyond Individual Behaviour Change: The Role of Power, Knowledge and Strategy in Tackling Climate Change. *Environmental Education Research*, 18(1), 45-65.
- Kolb, D.A. (1984). *Experimental Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall PTR.

- Kos, M., Jerman, J., Anžlovar, U. et Torkar, G. (2016). Preschool Children's Understanding of Pro-Environmental Behaviours: Is It Too Hard for Them?. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(12), 5554-5571.
- Kupers, R., Hipkins, R. et Drake, J. (2017). Complexity—a big idea for education? In *International School: The magazine for international educators*. Spring-Auturne, 19, 30-33.
- Kuo, M., Barnes, M. et Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, 10, 305.
- Kuo, M., Browning, M. H. et Penner, M. L. (2017). Do Lessons in Nature Boost Subsequent Classroom Engagement? Refueling Students in Flight. *Frontiers in Psychology*, 8.
- Lair, M. (2016). L'accompagnement en formation chez les éducateurs à l'environnement: À la recherche d'une identité professionnelle. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, 13(1).
- Lange, J. M. (2015). Education et engagement: penser la contribution de l'Ecole aux défis environnementaux et de développement, et ses implications. *Éducation relative à l'environnement: Regards-Recherches-Réflexions*, 12.
- Lange, J. M. (2014). Éducation au développement durable: intérêts et limites d'un usage scolaire des investigations multiréférentielles d'enjeux. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (36).

- Laursen, P. F. (2008). Student teachers' conceptions of theory and practice in teacher education. In *Totems and Taboos* (pp. 171-182). Brill Sense.
- Lawrence, R., Forbat, J., Naef, P., Lambert, C., Plagnat, P., Perret, S. et Zufferey, J. (2014). Enjeux environnementaux : le déni de complexité. *Cosmopolis, 1*, 19-32.
- Lazzeri, Y., Barthes, A., Lebloa, G. et Martel, O. (2015). L'Éducation au Développement Durable en milieu scolaire. *Les notes du Pôle*, no23. CERIC : Université Aix-Marseille.
- Leboeuf, M., Dumas, R. et Ellis, V. (2013). L'éducation environnementale en milieu urbain: l'exemple du marécage Tylee à Rosemère. *Le Naturaliste canadien, 137*(2), 28-33.
- Le Boterf, (1997). De la compétence à la navigation professionnelle. *Paris: Les éditions*.
- Lejeune, C. (2016). Le blog de recherche comme journal de bord informatique. Un soutien à la réflexivité, à l'analyse, à la communication et à la scientificité?. *Recherches Qualitatives*, 402-415.
- Lemke, J. L. et Sabelli, N. H. (2008). Complex systems and educational change: Towards a new research agenda. *Educational Philosophy and Theory, 40*(1), 118-129.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec: évolution ou stabilité des représentations depuis 198. *Revue des Sciences de l'Éducation, 26*(3), 483-514.

- Lenoir, Y et Sauvé, L. (1998a). L'interdisciplinarité et la Formation à l'enseignement primaire et secondaire: quelle interdisciplinarité pour quelle formation? Introduction du numéro thématique: Interdisciplinarité et formation à l'enseignement primaire et secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 3-29.
- Lenoir, Y., et Sauvé, L. (1998b). Note de synthèse-De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question [1-Nécessité de l'interdisciplinarité et rappel historique]. *Revue française de pédagogie*, 124(1), 121-153.
- Leopold, A. (1972). *Round river*. Oxford University Press.
- Leopold, A. (1949). *A sand county almanach, and sketches here and there*, New York (NY), Oxford University Press.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills CA: Sage.
- Linhares, E. et Reis, P. (2016). The challenges of integrating the discussion of controversial issues in initial teacher training. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 75-87.
- Lopez, L. M. (2015). L'évaluation formative des apprentissages des élèves: entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (23).
- López-Azuaga, R. et Suárez Riveiro, J. M. (2018). Perceptions of inclusive education in schools delivering teaching through learning communities and service-learning. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15.

Lozano, R., Lukman, R., Lozano, F. J., Huisingh, D. et Lambrechts, W. (2013).

Declarations for sustainability in higher education: becoming better leaders, through addressing the university system. *Journal of Cleaner Production*, 48, 10-19.

Lugan, J.C. (2005). Unité d'enseignement « approche systémique des organisations de formation : théories, modélisation, applications » : sous-module de base « éléments théoriques et modélisation systémique ». Notes de cours Université de Toulouse.

Malgaive, G. et Weber, A. (1982). Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 61(1), 17-27.

Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage: une dynamique de transformations de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237-255.

Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif: un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. *Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théoriques*, 103-124.

Marcondes, M. I., Finholdt Angelo Leite, V. et Karl Ramos, R. (2017). Theory, practice and research in initial teacher education in Brazil: challenges and alternatives. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 326-341.

Marleau, M. (2009). Des liens à tisser entre la prise de conscience et l'action environnementale. *Éducation et francophonie*, 37(2), 11-32.

- Marques, R. et Xavier, C. R. (2020). The Challenges and Difficulties of Teachers in the Insertion and Practice of Environmental Education in the School Curriculum. *International Journal on Social and Education Sciences*, 2(1), 49-56.
- Martineau, S. et Gauthier, C. (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. Enseignant – formateur : la construction de l'identité professionnelle. Recherche et formation. Paris : L'Harmattan.
- Martinez, M. L. (2005). Approche (s) anthropologique (s) des savoirs et des disciplines. *Tréma*, (24), 1-24.
- Martinez, M.-L., Antipolis, S. et Poydenot, F. (2009). Finalités, valeurs et identités pour fonder une éducation écocitoyenne. *Education relative à l'environnement*, 8.
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2020). La coévaluation de stage... source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour les superviseurs de HEP. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 3, XX.
- McClaren, M. (1989). «Environmental Literacy. A Critical Element of a Liberal Education for the 21st Century», *Education Manitoba*, 17 (1).
- MCEETYA (2008). *Melbourne declaration on educational goals for young Australians*. Australie: MCEETYA.
- McKeown, R. et Hopkins, C. (2014). Teacher Education and Education for Sustainable Development: Ending the DESD and Beginning the GAP. Toronto: York University.

- McKeown, R., Hopkins, C. et Rizzi, R. (2000). *Education for sustainable development Toolkit*, Knoxville (TE), Waste Management Research and Education Institution.
- McTaggart, R. (1994). Participatory action research: Issues in theory and practice. *Educational Action Research*, 2(3), 313-337.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1994a). La formation à l'enseignement. Les stages. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1980c) *La formation pratique des enseignants, document d'orientation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mezirow, J. et Taylor, E. W. (Eds.). (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. John Wiley & Sons.
- Michel-Guillou, É., Richard, I. et Weiss, K. (2017). Évaluation locale d'un problème global: la représentation sociale du changement climatique en France et au Groenland. *Bulletin de psychologie*, (2), 117-129.
- Misiaszek, G. W. (2016). Ecopedagogy as an element of citizenship education: The dialectic of global/local spheres of citizenship and critical environmental pedagogies. *International Review of Education*, 62(5), 587-607.
- Molderez, I. et Ceulemans, K. (2018). The power of art to foster systems thinking, one of the key competencies of education for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 186, 758-770.
- Monaghan, K. et Curthoys, L. (2008). Addressing Barriers to Ecological Literacy. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education*, 20(3), 12-16.

- Monney, N., Cody, N., Labrecque, R. et Boisvert, C. (2018). Accompagner et évaluer le stagiaire dans la réalisation de liens entre les savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques et expérientiels: le point de vue d'enseignants associés et de superviseurs universitaires sur l'apport du ePortfolio chez le stagiaire. *The Canadian Journal for Scholarship of Teaching and Learning*, 9(3).
- Montague, A. (2019). *A case for complexity: contextualizing places of learning in early childhood education for sustainability*. Thèse de doctorat. University of British Columbia.
- Moreira-Muñoz, A., Carvajal, F., Elórtégui, S. et Rozzi, R. (2019). The Chilean Biosphere Reserves network as a model for sustainability?: challenges towards regenerative development, education, biocultural ethics and eco-social peace. In *UNESCO Biosphere Reserves* (pp. 61-75). Routledge.
- Monteiro, B. A. P., Martins, I., de Souza Janerine, A. et de Carvalho, F. C. (2016). The issue of the arrangement of new environments for science education through collaborative actions between schools, museums and science centres in the Brazilian context of teacher training. *Cultural Studies of Science Education*, 1-19.
- Morin, E. (2015). *Penser global : L'Humain et son univers*. Paris : Robert Laffont.
- Morin, E. (2011). *La voie : Pour l'avenir de l'humanité*. Paris. Éd. Fayard.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1986). *La connaissance de la connaissance* (Vol. 3). Paris : Seuil.
- Morin E., (1977). *La méthode, tome 1 : La nature de la nature*, Paris : Éditions du seuil.

- Morin, E. et Weinmann, H. (1994). *La complexité humaine*. Paris: Flammarion.
- Morin, O. (2013). Éducation à la citoyenneté et construction collaborative de Raisonnements SocioScientifiques dans la perspective de Durabilité : pédagogie numérique pour une approche interculturelle de QSV. Thèse de Doctorat : Environnementales École doctorale et discipline ou spécialité. Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail).
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- Morrisette, J. et Diédhiou, B. (2017). Tensions au cœur d'une certaine conception de l'accompagnement au développement professionnel en matière d'évaluation formative. *e-JIREF*, 1(2), 31-47.
- Morrisette, J., Pagoni, M. et Pepin, M. (2017). De la cohérence épistémologique de la posture collaborative. *Phronesis*, 6(1-2), 1-7.
- Moser, G. (2009). *Psychologie environnementale: les relations homme-environnement*. Armando Editore.
- Mucchielli, A. (2004). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines (2e éd.). Paris : Armand Collin.
- Murphy, T. (2008). Democratic schooling practices in the Republic of Ireland: The gaps between the rhetoric and reality. *Irish Educational Studies*, 27(1), 29–39.
- Musset, M. (2010). L'éducation au développement durable. *Dossier d'actualité*, 56.
- Neveu, C. (2004). Les enjeux d'une approche anthropologique de la citoyenneté. *Revue européenne des migrations internationales*. 20(3), 89-101.

- Newton, P. et Meyer, D. (2013). Exploring the Attitudes-Action Gap in Household Resource Consumption: Does “Environmental Lifestyle” Segmentation Align with Consumer Behaviour?. *Sustainability*, 5(3), 1211-1233.
- Nguyen, N. C., Graham, D., Ross, H., Maani, K. et Bosch, O. (2012). Educating systems thinking for sustainability: Experience with a developing country. *Systems Research and Behavioral Science*, 29(1), 14-29
- Ninacs, W.A. (1995). «Empowerment et service social : approches et enjeux», *Service social*, 44(1), p. 69-93.
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M. et Murphy, S. A. (2011). Happiness is in our nature: Exploring nature relatedness as a contributor to subjective wellbeing. *Journal of Happiness Studies*, 12(2), 303-322.
- Nolet, V. (2009). Preparing sustainability-literate teachers. *The Teachers College Record*, 111(2), 409-442.
- O’Brien, K., Reams, J., Caspari, A., Dugmore, A., Faghihimani, M., Fazey, I. et Raivio, K. (2013). You say you want a revolution? Transforming education and capacity building in response to global change. *Environmental Science & Policy*, 28, 48-59.
- OCDE (2003) *Regard sur l’éducation. Les indicateurs de l’OCDE*. Paris : OCDE
- Organisation internationale de la francophonie (OIF) (2014). *Décennie pour l’éducation en vue du développement durable - Bilan des pays francophones*, 122. Paris : OIF.

- Orellana, I. (2012). Un institut des sciences de l'environnement interdisciplinaire pour mieux répondre à la mission sociale de l'université face aux défis contemporains. Mémoire dans le cadre des états généraux sur l'environnement. Université du Québec à Montréal (UQÀM).
- Orellana, I. (1999). La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement: une nouvelle stratégie dans un processus de changements éducationnels. *Éducation relative à l'environnement*, 1, 225-231.
- Orland-Barak, L. et Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and teacher education*, 23(6), 957-969.
- Ormond, C., Zandvliet, D., McClaren, M., Robertson, P., Leddy, S. et Metcalfe, S. (2015). Environmental education as teacher education: Melancholic reflections from an emerging community of practice. *Canadian Journal of Environmental Education*, 19, 160-179.
- PACTE2D (2020). Site Université de Sherbrooke. Téléaccessible à l'adresse : <https://www.pacte2d.ca/accueil/>. Consulté le 20 octobre 2020.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (3e éd.). Paris: Armand Collin.
- Jouquan, J. et Parent, F. (2015). *Comment élaborer et analyser un référentiel de compétences en santé?: Une clarification conceptuelle et méthodologique de l'approche par compétences*. De Boeck Supérieur.

- Paquay, L., Parmentier, P. et Van Nieuwenhoven, C. (2009). Quand l'université prend en charge la formation pédagogique des enseignants de l'enseignement supérieur... Des choix en tensions. *R. Etienne*, 93-110.
- Pascual Espuny, C. (2008). Comment les organisations se saisissent-elles de l'«image verte»? *Communication et organisation*, (34), 39-52.
- Paul, M. (2016). La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck supérieur.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, (62), 91-108.
- Paul, M. (2004). L'accompagnement une posture professionnelle spécifique. Paris, France: L'Harmattan.
- Payne, P. G. (2006). Environmental education and curriculum theory. *The Journal of Environmental Education*, 37(2), 25-35.
- Payne, P. (2001). Identity and environmental education. *Environmental Education Research*, 7(1), 67-88.
- Payrow Shabani, O.A. (2003). Democracy, power and legitimacy: the critical theory of Jürgen Habermas. Toronto: University of Toronto Press.
- Peeters, H. et Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25(3), 15-23.
- Pellaud, F. (2014). Chapitre 6. Interdisciplinarité, compétences, pédagogie de projet et éducation en vue d'un développement durable, dans *Education au développement durable* (pp. 137-161).

- Pellaud, F., Bourqui, F., Gremaud, B. et Rolle, L. (2013). L'éducation en vue d'un développement durable dans la formation des enseignants en Suisse: entre directives ministérielles et mises en œuvre pratiques. *VertigO-la revue électronique en sciences de l'environnement*, (Hors-série 13).
- Pellerin, G. (2010). Une étude descriptive d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28 (1).
- Perrenoud, P. (2004). CHAPITRE 6. Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action?. In *Entre sens commun et sciences humaines*. De Boeck 139-157.
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance Alternance et complexité en formation. Éducation & emdash*, 10-27.
- Perrenoud, P. (2000). Mobiliser ses acquis: où et quand cela s'apprend-il en formation initiale? De qui est-ce l'affaire?. *Recherche & formation*, 35(1), 9-23.
- Perrenoud, P. (1994). Du maître de stage au formateur de terrain: formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique. *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants, Nancy, Éditions CRDP de Lorraine*, 19-44.

- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (2008). Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle: intégration ou déni mutuel?.
- Peters, R.O. (2000). *Helping students develop a 21st century environmental and social ethic*, Port Charlotte (FL), Eco Social Studies Network.
- Petit, M. (2016). Caractéristiques d'une supervision à distance de stagiaires en enseignement en ce qui concerne la création d'un sentiment de présence. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(32 (1)).
- Petit, M., Dionne, L. et Brouillette, L. (2019). Supervision de stage à distance: état de la recherche dans différents domaines de formation postsecondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 96-118.
- Picard, A. (1992). Utilisation de l'analyse de contenu dans une recherche en éducation musicale. *Recherche en éducation musicale au Québec*, 11.
- Pilon, J.M. (2012). La recherche collaborative, une reconnaissance des savoirs d'expérience au service du renouvellement des pratiques psychosociales dans Bourassa, (dir.) *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS): enjeux, modalités et limites*. Les Presses de l'Université Laval.
- Philippot, V. (2009). Des actions en faveur de la nature dans les cours d'école: un levier pertinent pour mieux vivre ensemble dans une démarche d'établissement «vers un développement durable». *Éducation et francophonie*, 37(2), 79-97.
- Planche, E. (2018). *Éduquer à l'environnement par l'approche sensible*. Art, ethnologie et écologie. Paris : Éd. Chronique Sociale.

- Prigogine, I. (1996). *La fin des certitudes: temps, chaos et les lois de la nature*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Prigogine, I., et Kondepudi, D. (1999). *Thermodynamique: Des moteurs thermiques aux structures dissipatives*. Odile Jacob.
- Prigogine, I. et Stengers, I. (1984). *Order out of chaos*. New York: Bantam.
- Proulx, J. (2004). *L'apprentissage par projet*. PUQ.
- Pruneau, D., Chouinard, O., Musafiri, J. P. et IsaBelle, C. (2000). Les facteurs qui influencent le désir d'action environnementale dans les communautés. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 395-414.
- Pruneau, D., Freiman, V., Barbier, P. Y., Utzschneider, A., Iancu, P., Langis, J. et Langis, M. (2008). Vers l'apprentissage de compétences environnementales souples. *Spectre*, 38(1), 30-33.
- Pruneau, D., Gravel, H. et Ouattara, I. (2002). Les relations que les adolescents entretiennent avec leur environnement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 565-585.
- Pruneau, D., Kerry, J., Freiman, V. et Langis, J. (2014). Future teachers' relationships with physical and technological environments. *European Journal of Sustainable Development*, 3(4), 71.
- Pruneau, D., Kerry, J. et Langis, J. (2017). Compétences citoyennes pour des communautés écologiquement viables. Dans *Éducation/Environnement/Écocitoyenneté : Repères contemporains*. Montréal : Presse de l'université du Québec, p.177.

- Pruneau, D., Kerry, J. et Langis, J. (2014). Étude des compétences propices au soin et à la transformation de l'environnement. *Revue Vertigo*, 13(1).
- Pruneau, D. et Lapointe, C. (2002). Un, deux, trois nous irons au bois. *L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement. Éducation et francophonie*, 30(2).
- Pruneau, D., Vautour, C., Prévost, N., Comeau, N. et Langis, J. (2009). Construire des compétences d'adaptation aux changements climatiques, grâce à l'éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophonie*, 37(2), 132-151.
- Rahm, J., Martel-Reny, M. P. et Simard, V. (2015). « J'aime jardiner et rapporter quelque chose à la maison. » Le jardin botanique comme espace éducatif non formel et outil de développement des jeunes. *Éducation et francophonie*, 43(1), 80-96.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American journal of community psychology*, 15(2), 121-148.
- Rauch, F. et Steiner, R. (2013). Competences for education for sustainable development in teacher education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(1), 9-24.
- Rickards, L. (2018). Interdisciplinary environmental inquiry. In: *Companion to Environmental Studies*. ROUTLEDGE in association with GSE Research. 776-782.
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning?. *Futures*, 44(2), 127-135.

- Robitaille, J., Lafleur, M. et Archer, A. (1998). Quelle éducation pour demain? Réflexion sur le développement durable et l'éducation pour un avenir viable. *ERE Éducation, Québec*, 28.
- Robottom, I. et Hart, P. (1993). Research in environmental education: engaging the debate. Geelong (Australia): Deakin University. Roth Rogers, C. R. (1963). The concept of the fully functioning person. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 1(1), 17.
- Rogers, C. R. (1963). The concept of the fully functioning person. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 1(1), 17.
- Roegiers, X. et De Ketele, J. M. (2000). Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, coll.«. *Pédagogies en développement, Bruxelles, De Boeck*.
- Rome, S., Garnier, B., Legros, V. et Tavignot, P.(2003). La circulation des savoirs en environnement: un dispositif d'accompagnement d'enseignants par des enseignants chercheurs de l'IUFM de Corse. Corse : 7^{ème} Biennale de l'éducation.
- Rondeau, K. (2017). Le travail de nature identitaire d'acteurs du milieu préscolaire et primaire en contexte de formation continue: un processus de mise en conscience de soi et de production de sens. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 313-333.
- Roth, C.E. (1991). «Developing EE standards : the ASTM way», *Environmental Communicato*, 6-7.

- Rousseau, N. et St-Pierre, L. (2002). Redéfinition des rôles du superviseur de stage. *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, 4, 37.
- Roy, P. et Gremaud, B. (2017). Une démarche d'investigation interdisciplinaire pour traiter des problématiques d'EDD dans une perspective d'instruction et de socialisation émancipatrice. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 22, 99-123.
- Sabourin, É. (2013). La réciprocité homme-nature et les dérives de son abandon. *Revue du MAUSS*, (2), 247-260.
- Sagnol, M. (1987). Le statut de la sociologie chez Simmel et Durkheim. *Revue française de sociologie*, 99-125.
- Santerre, L. (2004). *La culture scientifique et technique une interface entre les sciences, la technologie et la société. Rapport de conjoncture 2004*, Conseil de la science et de la technologie, Québec.
- Sauvé, L. (2013). Au cœur des questions socio-écologiques: des savoirs à construire, des compétences à développer. *Éducation relative à l'environnement: Regards-Recherches-Réflexions*, 11, 19-40.
- Sauvé L. (2011), *La prescription du développement durable en éducation : la troublante histoire d'une invasion barbare*. In Bader B., Sauvé L. (dir), *Education, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique*, Presses Universitaires Laval Sauvé, L. (2007). L'équivoque du développement durable. *Chemin de Traverse : Revue transdisciplinaire en éducation à l'environnement*, (4), 31-47.

- Sauvé, L. (2009). Le rapport entre éthique et politique: un enjeu pour l'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, (8).
- Sauvé, L. (2006). Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement. *Chemin de traverse*, 3, 51-62.
- Sauvé, L. (2002). L'éducation relative à l'environnement: possibilités et contraintes. *Connexion, La revue d'éducation scientifique, technologique et environnementale de l'UNESCO*, 27(1/2), 1-4.
- Sauvé, L. (2001). L'éducation relative à l'environnement. *Novas propostas para a acción ACTAS*, 125.
- Sauvé, L. (1999). Environmental education between modernity and postmodernity: Searching for an integrating educational framework. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 4(1), 9-35.
- Sauvé, L. (1997a). *Pour une éducation relative à l'environnement : Éléments de design pédagogique*. 2^o éd. Coll.« Le défi éducatif », no 5.01. Montréal: Guérin.
- Sauvé, L. (1997b). L'approche critique en éducation relative à l'environnement: origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 169-187.
- Sauvé, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement: éléments de design pédagogique: guide de développement professionnel à l'intention des éducateurs*. Montréal : Guérin.

- Sauvé, L., Berryman, T. et Brunelle, R. (2003). Environnement et développement: la culture de la filière ONU. *Éducation relative à l'environnement: Regards-Recherches-Réflexions*, 4, 33-55.
- Sauvé, L. et Naoufal, N. (2011). Une éducation relative à l'éco-alimentation. Stimuler l'innovation sociale et la solidarité. *Économie et Solidarités*, 40(1-2), 48-62.
- Sauvé, L., Orellana, I., Villemagne, C. et Bader, B. (2017). *Éducation, environnement, écocitoyenneté: repères contemporains*. PUQ.
- Sauvé, L. et Van Steenberghe, É. (2015). [Éditorial] Identités et engagements : enjeux pour l'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : Regards-Recherches-Réflexions*, 12, 7-14.
- Sauvé, L. et Villemagne, C. (2006). L'éthique de l'environnement comme projet de vie et « chantier » social : un défi de formation. *Chemin de Traverse*, 2, solstice d'hiver, 19-33.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, 5, 337-360.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Oir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: CRP. 225-247.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (2003). Knowledge building. In J.W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of Education* (2nd ed.). New York: Macmillan, 1370-1373.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1994). Computer Support for Knowledge-Building Communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283.

- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. La recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Éd. Logiques.
- Sims, L. C., Asselin, M. et Falkenberg, T. (2020). Environmental and Sustainability Education in Pre-Service Teacher Education in Canada: A Case Study. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 23(1), 14-32.
- Sims, L. et Falkenberg, T. (2013). Developing competencies for education for sustainable development: A case study of Canadian faculties of education. *International Journal of Higher Education*, 2(4), p1.
- Simonneaux, J. et Simonneaux, L. (2012). Educational configurations for teaching environmental socioscientific issues within the perspective of sustainability. *Research in Science Education*, 42(1), 75–94.
- Sjöström, J., Eilks, I. et Zuin, V. G. (2016). Towards eco-reflexive science education. *Science & Education*, 25(3-4), 321-341.
- Sleurs, W. (2008). Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes. Comenius 2.1 project 118277-CP-1-2004-BE-Comenius-C2, 1, Brussels.
- Soichot, M. (2008). Quelle éducation à la citoyenneté dans les expositions sciences et société ? L'exemple du changement climatique. *Aster*, 46, 71-95.
- Song, Y. (2018). Improving primary students' collaborative problem-solving competency in project- based science learning with productive failure instructional design in a seamless learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 66(4), 979–1008.

- Spektor-Levy, O. et Abramovich, A. (2016). From “Hesitant” to “Environmental Leader”:
The Influence of a Professional Development Program on The Environmental
Citizenship of Preschool Teachers. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and
Technology Education*, 13(3), 649-671.
- Stenberg, K., Rajala, A. et Hilppo, J. (2016). Fostering theory–practice reflection in
teaching practicums. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(5), 470-485.
- Steiner, G. et Posch, A. (2006). Higher education for sustainability by means of
transdisciplinary case studies: an innovative approach for solving complex, real-
world problems. *Journal of Cleaner Production*, 14(9-11), 877-890.
- Sterling, S. (2010). Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary
reconciliation in a paradigm of sustainable education. *Environmental Education
Research*, 16(5-6), 511-528.
- Sterling, S. et Huckle, J. (2014). *Education for sustainability*. Routledge.
- Stevenson, R. B., Lasen, M., Ferreira, J. A. et Davis, J. (2017). Approaches to embedding
sustainability in teacher education: A synthesis of the literature. *Teaching and
Teacher Education*, 63, 405-417.
- Strickland, B. (1969). The Philosophy-Theory-Practice Continuum: A Point of
View. *Counselor Education and Supervision*, 8(3), 165-175.
- Summers, M., Childs, A. et Corney, G. (2005). Education for sustainable development in
initial teacher training: Issues for interdisciplinary collaboration. *Environmental
Education Research*, 11(5), 623-647.

- Swayze, N., Creech, H., Buckler, C. et Alfaro, J. (2012). *Education for sustainable development in Canadian faculties of education*. Toronto: Council of Ministers of Education, Canada.
- Tardif, M. (2006). Qu'est-ce que le savoir d'expérience en enseignement? *Bulletin de la Haute école de pédagogie de Berne, du Jura et de Neuchâtel*, 3 (juin), 13-16.
- Therriault, G., Bader, B. et Angoué, N. (2013). L'apport de la notion de rapport(s) au(x) savoir(s) en éducation aux sciences et en formation initiale et continue des enseignants du secondaire : des exemples au Québec et au Gabon. Le rapport au savoir. *Esprit Critique: revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, 13, 70-93.
- Thomas, I. (2009). Critical thinking, transformative learning, sustainable education, and problem-based learning in universities. *Journal of Transformative Education*, 7(3), 245-264.
- Tomas, L., Girgenti, S. et Jackson, C. (2017). Pre-service teachers' attitudes toward education for sustainability and its relevance to their learning: implications for pedagogical practice. *Environmental Education Research*, 23(3), 324-347.
- Thomashow, M. (2014). The nine elements of a sustainable campus. *Sustainability: The Journal of Record*, 7(3), 174-175.
- Thomashow, M. (1995). *Ecological identity: Becoming a reflective environmentalist*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1995.
- Tilbury, D. (2011). Higher education for sustainability: a global overview of commitment and progress. *Higher education in the world*, 4, 18-28.

- Touraut, C. (2005). Étude dynamique des rapports à la citoyenneté d'acteurs incarcérés. *Champ pénal/ Penal field*, 2.
- Toybee, A. (1971). *Surviving the future*. Londres: Oxford University Press.
- Tremblay, M. et Dion-Routhier, J. (2018). Coélaboration de connaissances sur les facteurs d'engagement à une communauté de pratique pour le dp (codp). *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(3).
- Truffer Moreau, I. (2008). *La formation sur le terrain : constats et perspectives pour la HEP-VS*. Saint-Maurice: HEP-VS.
- Tyrväinen, L., Ojala, A., Neuvonen, M., Borodulin, K. et Lanki, T. (2019). Effets bénéfiques de la forêt sur la santé et le bien-être. L'expérience de la recherche finlandaise. *Sante Publique*, 1(HS), 249-256.
- UNESCO (2020). *Les contenus éducatifs vus de près: étude des dimensions de l'apprentissage de l'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2017). *L'éducation en vue des objectifs de développement durable : objectifs d'apprentissage*, Paris.
- UNESCO (2015a). *Repenser l'éducation : Vers un bien commun mondial ?*. Paris : Éditions UNESCO.
- UNESCO (2015b). *Éducation à la citoyenneté mondiale : Préparer les apprenants aux défis du XXI siècle*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2014). *Feuille de route pour la mise en œuvre du Programme d'action global pour l'éducation en vue du développement durable*. Paris : UNESCO.

UNESCO (2013). *Éducation à la citoyenneté mondiale : Une nouvelle vision*. Document final de la Consultation technique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale. Paris: UNESCO.

UNESCO (2005). *Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable 2005-2014 – Projet de programme d'application international*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

UNESCO (2002). *Éducation pour un avenir viable : Enseignements tirés d'une décennie de travaux, depuis Rio de Janeiro jusqu'à Johannesburg*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127100f.pdf>
Consulté le 2 septembre 2018.

UNESCO (1997), *Éduquer pour un avenir viable : une vision transdisciplinaire pour l'action concertée*. Conférence de Thessalonique, décembre 1997. Paris : UNESCO.

UNESCO, (1993). *Articulation de l'éducation formelle et non formelle : Implication pour la formation des enseignants*. 100125. Paris : UNESCO.

UNESCO-PNUE. (1990). *Éléments pour une stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation relative à l'environnement pour les années 1990*. Paris: UNESCO.

UNESCO-PNUE (1977). *Déclaration de Tbilissi et Rapport final*. Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, Tbilissi, 14-26 octobre 1977. Paris : UNESCO.

- UNESCO-PNUE. (1976). *La Charte de Belgrade*. Colloque international sur l'éducation relative à l'environnement, Belgrade, 13-22 octobre 1975. Connexion, Bulletin de l'éducation relative à l'environnement, 1, 1-3.
- Urgelli, B. (2009). Logiques d'engagement des enseignants face à une question socioscientifique médiatisée : le cas du réchauffement climatique. Thèse de doctorat de didactique des sciences, sciences de l'information et de la communication. PRES-Université de Lyon.
- USGBC (2010). Executive Summary of Educator's Summit. From GreenBuild 2008, Boston, MA.
- Utzschneider, A. et Pruneau, D. (2011). Éduquer les élèves à la prise de décision en environnement : Théorie et perspectives pédagogiques. *Canadian Journal of Environmental Education*, 16, 142-154.
- Vacher, Y. (2017). Évaluation, norme et accompagnement: effets d'un dispositif de développement de l'analyse réflexive des professeurs stagiaires en enseignement. *Phronesis*, 6(4), 114-130.
- Van den Berg, J. (2009). Programme pour l'Education relative à l'Environnement (ErE) et l'Education au Développement Durable (EDD)-2009.
- Van der Maren, J.M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Éducation et formation. Fondements. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal; DeBoeck Université, 2e édition.

- Valderrama-Hernández, R., Alcántara, L. et Limón, D. (2017). The complexity of environmental education: teaching ideas and strategies from teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 968-974.
- Vanhulle, S. (2009). Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation. Berne : Peter Lang.
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), pp. 103-121.
- Van Nieuwenhoven, C. et Labeau, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et francophonie*, 38(2), 39-59.
- Van Nieuwenhoven, C., Picron, V. et Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain: quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs.
- Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(2).
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs: un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *e-JIREF*, 1(2), 103-121.

- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2014). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Interacções*, 9(27).
- Van Petegem, P., Blicek, A. et Pauw, J. B. D. (2007). Evaluating the implementation process of environmental education in preservice teacher education: Two case studies. *The Journal of Environmental Education*, 38(2), 47-54.
- Varela-Candamio, L., Novo-Corti, I. et García-Álvarez, M. T. (2018). The importance of environmental education in the determinants of green behavior: A meta-analysis approach. *Journal of Cleaner Production*, 170, 1565-1578.
- Varela-Losada, M., Vega-Marcote, P., Pérez-Rodríguez, U. et Álvarez-Lires, M. (2016). Going to action? A literature review on educational proposals in formal Environmental Education. *Environmental Education Research*, 22(3), 390-421.
- Vieille-Grosjean, H. et Szabo, N. (2013). Rapport au savoir à l'Univers-Cité : portée heuristique et portée pratique. Dans Nafti-Malherbe, C. (dir). et Samson, G. Le rapport au savoir. *Esprit Critique: revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, 17, 197-209.
- Vigneault, L. (2003). La formation du citoyen : une perspective philosophique *Encounters on Education* Université de Moncton. 4. p. 11 – 26
- Villemagne, C. (2005). *L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain: un modèle théorique en émergence enrichi de l'exploration collaborative de pratiques éducatives* (Doctoral dissertation, Rennes 2).
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal: Editions Saint-Martin.

- Waege, K. et Haugalokken, O. K. (2013). Research-based and hands-on practical teacher education: An attempt to combine the two. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 235-249.
- Walshe, N. et Tait, V. (2019). Making connections: a conference approach to developing transformative environmental and sustainability education within initial teacher education. *Environmental Education Research*, 1-20.
- Wals, A. E. (2014). Sustainability in higher education in the context of the UN DESD: a review of learning and institutionalization processes. *Journal of Cleaner Production*, 62, 8-15.
- Wals, A. E. (2011). Learning our way to sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(2), 177-186.
- Wells, N. M. et Lekies, K. S. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children Youth and Environments*, 16(1), 1-24.
- Whitmarsh, L. et O'Neill, S. (2010). Green identity, green living? The role of pro-environmental self-identity in determining consistency across diverse pro-environmental behaviours. *Journal of Environmental Psychology*, 30(3), 305-314.
- Wilczenski, F. L. et Coomey, S. M. (2007). A practical guide to service learning: Strategies for positive development in schools. Boston: Springer.
- Wolf, J., Brown, K. et Conway, D. (2009). Ecological citizenship and climate change: perceptions and practice. *Environmental Politics*, 18(4), 503-521.

- Yavetz, B., Goldman, D. et Pe'er, S. (2009). Environmental literacy of pre-service teachers in Israel: A comparison between students at the onset and end of their studies. *Environmental Education Research*, 15(4), 393-415.
- Yogo, E. (2016). *Une stratégie d'éducation à l'environnement et au développement durable au Burkina Faso: les ateliers d'éducation à l'éthique éco-citoyenne (A3E) à Markoye* (Doctoral dissertation, Université de Lyon).

ANNEXE A. MESSAGE D'INVITATION GROUPE EXPERT



INVITATION À PARTICIPER À UNE RECHERCHE

Bonjour Madame/Monsieur,

Effectuant actuellement une démarche de recherche doctorale dans le domaine de l'éducation pour un avenir viable-EAV à l'Université de Sherbrooke, je suis à la recherche de personnes participantes possédant la caractéristique suivante :

posséder une expérience spécifique (+ de 5 ans) en formation en EAV (déjà offert des activités de formation en EAV à des intervenantes, intervenants à l'éducation préscolaire ou à l'enseignement primaire)

Si vous répondez à ce profil, vous êtes cordialement invité, invitée à collaborer à cette étude ayant pour titre: *Coélaboration d'un projet d'écodispositif d'intégration de l'éducation pour un avenir viable (EAV) à la formation pratique du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire*. L'objectif principal de cette recherche vise à dégager les caractéristiques projetées d'un écodispositif favorisant l'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire. Le déroulement de la collecte de données s'échelonne de mai à juin 2019.

Si vous acceptez de collaborer à cette recherche, votre contribution consisterait à participer (en totalité ou en partie selon vos préférences) aux étapes de collecte de données suivantes:

- participer à une entretien individuel (d'environ 90 minutes);
- collaborer selon vos disponibilités (en présence ou à distance selon vos préférences) avec la chercheuse responsable en partageant des idées pour l'aider à élaborer et aménager un espace d'échange au sujet de l'EAV sur Moodle (pour un temps maximal d'implication de 1 heures);
- échanger avec d'autres personnes participantes à la recherche sur un forum de discussion selon vos disponibilités (environ 1 heure).

Pour plus d'informations, vous pouvez me contacter par courriel à :
X ou par téléphone au : X.

En espérant avoir le plaisir de collaborer!

Marie-Claude Gilbert,
Doctorante à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke chercheuse responsable
Direction principale: Marc Boutet, Ph. D., Université de Sherbrooke
Codirection : Diane Pruneau, Ph. D., Université de Moncton

ANNEXE B. MESSAGE D'INVITATION GROUPE PRATICIEN



INVITATION À PARTICIPER À UNE RECHERCHE

Bonjour Madame/Monsieur,

Effectuant actuellement une démarche de recherche doctorale dans le domaine de l'éducation pour un avenir viable-EAV à l'Université de Sherbrooke, je suis à la recherche de personnes participantes (stagiaires, personnes enseignantes associées et personnes superviseuses de stage) possédant les caractéristiques suivantes :

Se reconnaître un intérêt important pour l'EAV (ont été ou sont engagées dans des actions dans le domaine de l'EAV ou ont suivi des cours en EAV)

Dans le cas des personnes stagiaires, elles doivent avoir une expérience de stage récente (deux ans et moins) en formation initiale à l'enseignement à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire

Dans le cas des personnes enseignantes associées et des personnes superviseuses, elles doivent avoir plus de deux ans d'expérience en accompagnement de stagiaires en formation initiale à l'enseignement à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire

Si vous répondez à ce profil, vous êtes cordialement invitée, invité à collaborer à cette étude ayant pour titre: *Coélaboration d'un projet d'écodispositif d'intégration de l'éducation pour un avenir viable (EAV) à la formation pratique du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire*. L'objectif principal de cette recherche vise à dégager les caractéristiques projetées d'un écodispositif favorisant l'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire. Le déroulement de la collecte de données s'échelonne de mai à juin 2019.

Si vous acceptez de collaborer à cette recherche, votre contribution consisterait à participer à deux entretiens de groupe en présence (3 heures maximum au total); et/ou à échanger en ligne avec d'autres personnes participantes sur un forum de discussion au sujet de l'EAV(pour un total de 1 heure environ).

Pour plus d'informations, vous pouvez me contacter par courriel à :
X ou par téléphone au : X.

En espérant avoir le plaisir de collaborer!

Marie-Claude Gilbert,
Doctorante à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke chercheuse responsable
Direction principale: Marc Boutet, Ph. D., Université de Sherbrooke
Codirection : Diane Pruneau, Ph. D., Université de Moncton

ANNEXE C. PROTOCOLE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL

PROTOCOLE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ INDIVIDUEL (5 personnes participantes expertes de l'EAV) Durée 90 minutes

- Confirmation de l'entretien (lieu, heure, trajet, local, durée)
- Préparation du matériel (clé pour le local, magnétophone, relecture du canevas d'entretien, test d'enregistrement, breuvages à offrir)
- Accueil et présentation du déroulement ainsi que des objectifs de l'entretien
- Partir le magnétophone (nommer le numéro de l'entretien et la date du jour)
- Effectuer l'entretien
- Remercier la personne participante et lui partager des consignes pour accéder et participer au forum sur Moodle (remise d'un document aide-mémoire)
- Colliger des traces dans le journal de bord de la chercheuse

CANEVAS D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ INDIVIDUEL

Section I. Introduction

1. Présentation de la personne intervieweuse
2. Présentation de la personne interviewée : Fonction actuelle, nombres d'années d'expérience dans ce domaine, principaux champs d'intérêts et expériences de travail en lien avec l'EAV (ou autre expression en lien utilisée)
3. Présentation du but de la recherche et de l'entretien

Section II : Représentations

4. Comment pourrait-on définir l'EAV(ou autre expression en lien utilisée)?
5. Selon vous, quelles sont les approches et les stratégies pédagogiques à privilégier en EAV?
6. À votre avis, quelles sont les connaissances que les futurs enseignants du préscolaire et du primaire devraient développer afin d'intégrer l'EAV dans leurs pratiques?
7. À votre avis, quelles sont les compétences (habiletés) que les futurs enseignants du préscolaire et du primaire devraient développer afin d'intégrer l'EAV dans leurs pratiques?
8. À votre avis, quelles sont les attitudes (façons d'être) que les futurs enseignants du préscolaire et du primaire devraient développer afin d'intégrer l'EAV dans leur pratique?
9. Selon vous le contexte d'un programme de la formation initiale à l'enseignement à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire peut-il contribuer à favoriser

l'intégration de l'EAV dans les pratiques des futurs enseignants? Explicitez votre réponse.

10. Selon vous le contexte plus spécifique de la formation pratique (séminaires et stage) peut-il contribuer à favoriser l'intégration de l'EAV dans les pratiques des futurs enseignants? Explicitez votre réponse.
11. Quelles seraient les principales caractéristiques d'un accompagnement offert par les personnes superviseuses de stage ou les personnes enseignantes associées pouvant favoriser l'intégration de l'EAV dans les pratiques des futurs enseignants?

Section III : Pratiques

12. Si vous aviez à accompagner des collègues pour élaborer un écodispositif d'intégration de l'EAV en enseignement quelles expériences de votre pratique vous serviraient le plus? Pourquoi?
13. Croyez-vous qu'il soit possible d'accompagner les stagiaires pour arriver à intégrer les savoirs en EAV? Si oui comment et quand devraient être accompagnés les stagiaires pour arriver à intégrer les savoirs en EAV? Si non, pourquoi? Explicitez.
14. Comment vos connaissances en EAV se traduisent-elles dans votre pratique professionnelle?
15. Participez-vous ou avez-vous déjà participé à un projet pouvant comporter des pistes d'intégration pour intégrer l'EAV dans les programmes de formation à l'enseignement? Si oui, explicitez. Si oui, Que suggérez-vous comme pistes pour intégrer l'EAV de manière positive en formation pratique des futurs enseignants du préscolaire et du primaire?
16. Avez-vous déjà accompagné des apprenants pour intégrer l'EAV en enseignement? (élèves, futurs enseignants, enseignants en formation continue, etc.). Si oui quelles sont les principaux éléments que vous aviez pris en compte pour y arriver? Si c'était à refaire, y aurait-il d'autres éléments que vous prendriez en compte? Lesquelles? Pourquoi?
17. Avez-vous déjà collaboré avec des personnes qui accompagnent des apprenants pour intégrer l'EAV en enseignement? (personnes : enseignantes, enseignants associées, superviseuses de stage, chargées de cours, professeures, etc.). Si oui quelles sont les principaux éléments que vous aviez pris en compte pour y arriver? Si c'était à refaire, y aurait-il d'autres éléments que vous prendriez en compte? Lesquelles? Pourquoi?
18. Lors d'un possible écodispositif d'intégration de l'EAV dans la composante pratique de formation initiale à l'enseignement à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, y aurait-il des éléments que vous prendriez en compte? Lesquelles? Pourquoi?

ANNEXE D. PROTOCOLE D'ENTRETIEN DE GROUPE I

PROTOCOLE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ DE GROUPE

(5stagiaires, 3 personnes enseignantes associées, 2 personnes superviseuses de stage)

Durée 3 heures

- Confirmation de l'entretien aux personnes participantes (lieu, heure, trajet, local, durée)
- Préparation du matériel (clé pour le local, magnétophone, relecture du canevas d'entretien, test d'enregistrement, breuvages à offrir, nombre de chaises suffisantes)
- Accueil et présentation du déroulement ainsi que des objectifs de l'entretien
- Partir le magnétophone (nommer le numéro de l'entretien et la date du jour)
- Effectuer l'entretien
- Remercier les personnes participantes et leur partager les consignes pour accéder et participer au forum sur Moodle (remise d'un document aide-mémoire)
- Colliger des traces dans le journal de bord de la chercheuse

CANEVAS DU PREMIERE ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ DE GROUPE

Temps 1

Section I. Introduction

1. Présentation de la personne intervieweuse
2. Présentation des personnes interviewées : Fonction actuelle, nombres d'années d'expérience dans ce domaine, principales expériences en lien avec l'EAV
3. Présentation du but de la recherche et de l'entretien c'est-à-dire tenter de dégager les caractéristiques projetées d'un écodispositif favorisant l'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire (explicitation du concept d'écodispositif).

Section II : Représentations

4. Comment pourrait-on définir l'EAV? (ou autre expression en lien utilisée)?
5. Selon vous, quelles sont les approches et les stratégies pédagogiques à privilégier en EAV?
6. À votre avis, quelles sont les connaissances que les futurs enseignants du préscolaire et du primaire devraient développer afin d'intégrer l'EAV dans leurs pratiques?

7. À votre avis, quelles sont les compétences (habiletés) que les futurs enseignants du préscolaire et du primaire devraient développer afin d'intégrer l'EAV dans leurs pratiques?
8. À votre avis, quelles sont les attitudes (façons d'être) que les futurs enseignants du préscolaire et du primaire devraient développer afin d'intégrer l'EAV dans leur pratique?
9. Selon vous le contexte d'un programme de la formation initiale à l'enseignement à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire peut-il contribuer à favoriser l'intégration de l'EAV dans les pratiques des futurs enseignants? Explicitez votre réponse.
10. Selon vous le contexte plus spécifique de la formation pratique (séminaires et stage) peut-il contribuer à favoriser l'intégration de l'EAV dans les pratiques des futurs enseignants? Explicitez votre réponse
11. Quelles seraient les principales caractéristiques d'un accompagnement offert par les personnes superviseuses de stage ou les personnes enseignantes associées pouvant favoriser l'intégration de l'EAV dans les pratiques des futurs enseignants?

Section III : Pratiques

12. Si vous aviez à accompagner des collègues pour élaborer un écodispositif d'intégration de l'EAV en enseignement quelles expériences de votre pratique vous serviraient le plus? Pourquoi?
13. Croyez-vous qu'il soit possible d'accompagner les stagiaires pour arriver à intégrer les savoirs en EAV? Si oui comment et quand devraient être accompagnés les stagiaires pour arriver à intégrer les savoirs en EAV? Si non, pourquoi? Explicitez.
14. Comment vos connaissances en EAV se traduisent-elles dans votre pratique professionnelle?
15. Participez-vous ou avez-vous déjà participé à un projet pouvant comporter des pistes d'intégration pour intégrer l'EAV dans les programmes de formation à l'enseignement? Si oui, explicitez. Si oui, comment cette expérience pourrait-elle fournir des pistes pour intégrer l'EAV de manière positive en formation pratique des futurs enseignants du préscolaire et du primaire?
16. Avez-vous déjà accompagné des apprenants pour intégrer l'EAV en enseignement? (élèves, futurs enseignants, enseignants en formation continue, etc.). Si oui quelles sont les principaux éléments que vous aviez pris en compte pour y arriver?
17. Avez-vous déjà collaboré avec des personnes qui accompagnent des apprenants pour intégrer l'EAV en enseignement? (personnes : enseignantes, enseignants associées, superviseuses de stage, chargées de cours, professeures, etc.). Si oui quelles sont les principaux éléments que vous aviez pris en compte pour y arriver? Si c'était à refaire, y aurait-il d'autres caractéristiques que vous prendriez en compte? Lesquelles? Pourquoi?

ANNEXE E. PROTOCOLE D'ENTRETIEN DE GROUPE II

PROTOCOLE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ DE GROUPE

(5stagiaires, 3 personnes enseignantes associées, 2 personnes superviseuses de stage)

Durée 3 heures

- Confirmation de l'entretien aux personnes participantes (lieu, heure, trajet, local, durée)
- Préparation du matériel (clé pour le local, magnétophone, relecture du canevas d'entretien, test d'enregistrement, breuvages à offrir, nombre de chaises suffisantes)
- Accueil et présentation du déroulement ainsi que des objectifs de l'entretien
- Partir le magnétophone (nommer le numéro de l'entretien et la date du jour)
- Effectuer l'entretien
- Remercier les personnes participantes et leur partager les consignes pour accéder et participer au forum sur Moodle (remise d'un document aide-mémoire)
- Colliger des traces dans le journal de bord de la chercheuse

CANEVAS DU DERNIER ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ DE GROUPE

Temps 2

Section I. Introduction

Mot d'accueil de la personne intervieweuse et présentation du but de la rencontre c'est-à-dire tenter dégager les caractéristiques projetées d'un écodispositif favorisant l'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire.

Section II : Représentations

1. Est-ce que votre conception de l'EAV a changé depuis la première entretien si oui en quoi? Explicitiez.
2. Après les échanges sur le forum, selon vous, quelles sont les approches et les stratégies pédagogiques à privilégier en EAV?
3. Après les échanges sur le forum, à votre avis, quelles sont les connaissances que les futurs enseignants du préscolaire et du primaire devraient développer afin d'intégrer l'EAV dans leurs pratiques?
4. Après les échanges sur le forum, à votre avis, quelles sont les compétences (habiletés) que les futurs enseignants du préscolaire et du primaire devraient développer afin d'intégrer l'EAV dans leurs pratiques?

5. Après les échanges sur le forum, à votre avis, quelles sont les attitudes (façons d'être) que les futurs enseignants du préscolaire et du primaire devraient développer afin d'intégrer l'EAV dans leur pratique?
6. Après les échanges sur le forum, considérez-vous que le contexte d'un programme de la formation initiale à l'enseignement à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire puisse contribuer à favoriser l'intégration de l'EAV dans les pratiques des futurs enseignants? Explicitiez votre réponse.
7. Après les échanges sur le forum, considérez-vous que le contexte spécifique de la formation pratique (séminaires et stage) puisse contribuer à favoriser l'intégration de l'EAV dans les pratiques des futurs enseignants? Explicitiez votre réponse.
8. Après les échanges sur le forum, votre conception des principales caractéristiques d'un accompagnement offert par les personnes superviseuses de stage ou les personnes enseignantes associées pouvant favoriser l'intégration de l'EAV dans les pratiques des futurs enseignants a-t-elle changée? Explicitiez.

Section III : Pratiques

9. Après les échanges sur le forum, si vous aviez à accompagner des collègues pour élaborer un écodispositif d'intégration de l'EAV en enseignement quelles expériences de votre pratique vous serviraient le plus? Pourquoi?
10. Après les échanges sur le forum, croyez-vous qu'il soit possible d'accompagner les stagiaires pour arriver à intégrer les savoirs en EAV? Si oui comment et quand devraient être accompagnés les stagiaires pour arriver à intégrer les savoirs en EAV? Si non, pourquoi? Explicitiez.
11. Après les échanges sur le forum, concevez-vous que vos connaissances en EAV pourraient se traduire différemment dans votre pratique professionnelle? Explicitiez.
12. Si vous avez déjà participé à un projet pouvant comporter des pistes d'intégration pour intégrer l'EAV dans les programmes de formation à l'enseignement comment concevez-vous après les échanges sur le forum que cette expérience pourrait-elle fournir des pistes pour intégrer l'EAV de manière positive en formation pratique des futurs enseignants du préscolaire et du primaire?
13. Si vous avez déjà accompagné des apprenants pour intégrer l'EAV en enseignement (élèves, futurs enseignants, enseignants en formation continue, etc.) comment concevez-vous après les échanges sur le forum les principaux éléments que vous aviez pris en compte pour y arriver?
14. Si vous aviez déjà collaboré avec des personnes qui accompagnent des apprenants pour intégrer l'EAV en enseignement (personnes : enseignantes, enseignants associées, superviseuses de stage, chargées de cours, professeures, etc.) comment concevez-vous après les échanges sur le forum les principaux éléments que vous aviez pris en compte pour y arriver?
15. Après les échanges sur le forum, si c'était à refaire, y aurait-il d'autres caractéristiques que vous prendriez en compte? Lesquelles? Pourquoi?

ANNEXE F. PROCEDURIER DE PARTICIPATION AU FORUM GROUPE EXPERT

PROCÉDURIER POUR PARTICIPER AU FORUM EN LIGNE (Personnes participantes groupe A)

Aide-mémoire pour soutenir le partage pour les ateliers sur le forum en ligne

- Partager par courriel à la chercheuse principale à l'adresse suivante :
X d'ici le 6 juin 2019 minuit des idées et/ou documents en lien avec la ou les thématiques sélectionnées (vidéos, textes, références, hyperliens, jeux, etc.). S'assurer d'en disposer selon les règles respectant les droits d'auteurs, d'auteurs et prendre en compte que ces documents seront utilisés pour faire vivre des ateliers réflexifs en ligne à un sous-groupe de personnes participantes à la recherche (principales personnes actrices de la formation pratique de la formation initiale à l'enseignement à l'éducation préscolaire et du primaire : stagiaires, personnes enseignantes associées et personnes superviseuses de stage).
- Échanger selon vos disponibilités sur le forum en ligne entre le 7 et 30 juin 2019 minuit avec tous les personnes participantes qui devront réagir après avoir participé aux ateliers (partager des réflexions, des commentaires, suggestions, questions).

Procédurier pour accéder au forum en ligne et pour participer aux discussions

Pour accéder au forum en ligne sur Moodle :

- 1- Aller à l'adresse : X
- 2- Cliquer sur « **Connexion** » en haut à droite et entrer les codes qui ont été envoyés par courriel

Pour participer à la discussion sur le forum :

- 1-Cliquer sur « **Forum des nouvelles** »
- 2-Cliquer sur un élément de discussion ou « **Ajouter un nouveau sujet** »
- 3- Dans la section « **Sujet** » inscrire le numéro d'atelier dans lequel s'inscrit la discussion et l'ajouter devant le titre que vous souhaitez donner

- 4- Écrire votre message dans la partie « **Message*** »
- 5- Dans la partie du bas, cocher la case du début de l’affichage seulement
- 6- Cliquer sur « **Envoyer** » (ou « **Annuler** » au besoin)
- 7- Cliquer sur « **P-EAV** » dans le titre en haut à gauche pour revenir à la page de présentation

En cas de besoin, contacter la chercheuse principale par téléphone au X.

ANNEXE G. PROCEDURIER DE PARTICIPATION AU FORUM GROUPE PRATICIEN

PROCÉDURIER POUR PARTICIPER AU FORUM EN LIGNE (Personnes participantes groupe B)

Aide-mémoire

- Sélectionner un à deux ateliers parmi les choix proposés sur Moodle.
- Participer entre le 7 et le 12 juin 2019 à un ou deux ateliers proposés en suivant les consignes mentionnées sous le titre de l'atelier. S'assurer de disposer des documents partagés selon les règles respectant les droits d'auteurs, d'auteurs.
- Partager une réflexion (commentaires, suggestions, questions) en lien avec l'atelier ou les ateliers sur le forum de discussion.
- Échanger selon vos disponibilités sur le forum en ligne entre le 7 et 30 juin 2019 minuit avec toutes les personnes participantes.

Procédurier pour accéder au forum en ligne et pour participer aux discussions

Pour accéder au forum en ligne sur Moodle :

- 1- Aller à l'adresse : x
- 2- Cliquer sur « **Connexion** » en haut à droite et entrer les codes qui ont été envoyés par courriel

Pour participer à la discussion sur le forum :

- 1-Cliquer sur « **Forum des nouvelles** »
- 2-Cliquer sur un élément de discussion ou « **Ajouter un nouveau sujet** »
- 3- Dans la section « **Sujet** » inscrire le numéro d'atelier dans lequel s'inscrit la discussion et l'ajouter devant le titre que vous souhaitez donner
- 4- Écrire votre message dans la partie « **Message*** »
- 5-Dans la partie du bas, cocher la case du début de l'affichage seulement
- 6-Cliquer sur « **Envoyer** » (ou « **Annuler** » au besoin)

7-Cliquer sur « **P-EAV** » dans le titre en haut à gauche pour revenir à la page de présentation

En cas de besoin, contacter la chercheuse principale par téléphone au X.

ANNEXE H. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT GROUPE EXPERT



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PERSONNES PARTICIPANTES EXPERTES EN EAV INVITÉES À PARTICIPER À LA RECHERCHE :

Coélaboration d'un projet d'écodispositif d'intégration de l'éducation pour un avenir viable (EAV) à la formation pratique du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire

Projet de recherche mené par : Marie-Claude Gilbert,
doctorante à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke
Doctorat en éducation

Direction principale : Marc Boutet, Ph.D. professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke

Codirection : Diane Pruneau, Ph. D. professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton

Madame, Monsieur,

Vous êtes invitée, invité à participer à la recherche dont le titre est en encadré si vous répondez aux caractéristiques du profil suivant : personne possédant une expérience spécifique (+ de 5 ans) en formation en EAV (déjà offert des activités de formation en EAV à des intervenantes, intervenants à l'éducation préscolaire ou à l'enseignement primaire).

L'objectif principal de cette recherche vise à dégager les caractéristiques projetées d'un écodispositif favorisant l'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation et collaboration peuvent se faire à chacune des étapes de cette collecte de données présentées ci-dessous ou seulement à une seule selon vos préférences et disponibilités. Notez que vous êtes libre de modifier votre choix de participer à certaines étapes et cela à tout moment. Si vous acceptez de participer à cette étude, veuillez cocher la ou les étapes suivantes auxquelles vous consentez à participer :

1-Participer à un entretien individuel effectué par Mme Marie-Claude Gilbert doctorante à l'Université de Sherbrooke dont la durée est d'environ 90 minutes. Cet entretien aura lieu à l'endroit qui vous convient, selon vos disponibilités. Notez que cet entretien sera enregistré sur bande audio aux fins d'écoute pour le traitement et analyse des données uniquement;

J'accepte de participer à cette étape ☐

2- Collaborer selon vos disponibilités (en présence ou à distance selon vos préférences) avec la chercheuse responsable en partageant des idées pour l'aider à élaborer et aménager un espace d'échange au sujet de l'EAV sur Moodle (pour un temps maximal d'implication de 1 heures);

J'accepte de participer à cette étape ☐

3-Participer selon vos disponibilités aux discussions sur le forum de coconstruction de connaissances qui pourront avoir lieu pendant trois semaines au mois de juin 2019 (pour un temps d'environ 1 heure). Notez que les contenus écrits du forum seront enregistrés sur support informatique aux fins de relecture pour le traitement et analyse des données uniquement;

J'accepte de participer à cette étape..... ☐

4-À collaborer selon vos disponibilités en effectuant une lecture des résultats de recherche préliminaires et en partageant vos commentaires et suggestions par écrit sur support informatique (Word, Excell).

J'accepte de participer à cette étape ☐

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?

Les données seront anonymisées pour qu'elles **demeurent entièrement confidentielles** et seront accessibles seulement à la chercheuse et aux directeurs de recherche. Les données seront conservées dans l'ordinateur de la chercheuse dont le contenu est protégé par un code d'accès. De plus, les données recueillies seront conservées, sous clé, pendant au moins 7 ans par la chercheuse responsable aux fins exclusives du présent projet de recherche puis détruites.

Les personnes participantes à moins que celles-ci n'autorisent la publication de leur nom dans le rapport de recherche, ne pourront pas être identifiées lors de la communication des résultats. Outre la publication de la thèse, les résultats seront diffusés sous forme d'article ou de présentations dans les congrès et colloques.

Précisons que la confidentialité concernant les échanges sur le forum de discussions ne peut pas être entièrement assurée considérant la modalité de la collecte de données qui est utilisée lors de ce mode de collecte. Cependant, les personnes participantes à cette forme de collecte seront tenus à la confidentialité en signant le présent formulaire.

Est-il obligatoire de participer?

Non, car la participation à cette recherche est volontaire. Vous êtes libre de retirer votre participation à tout moment sans avoir à justifier votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Au-delà de l'inconvénient relatif au temps à consacrer à la participation à ce projet, la chercheuse considère que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement de l'étude portant sur les caractéristiques pouvant servir d'assise pour l'élaboration d'éventuels écodispositifs visant l'intégration de l'EAV à la formation initiale à l'enseignement à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire sont les bénéfices prévus. Précisons que les personnes participantes à cette étude acquièrent le droit de lire les rapports de recherche afin de demander des modifications avant le dépôt final. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous:

Marie-Claude Gilbert,
 Doctorante à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke
 Doctorat en éducation
 Chercheuse responsable du projet de recherche

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet *Coélaboration d'un projet d'écodispositif d'intégration de l'éducation pour un avenir viable (EAV) à la formation pratique du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire*.

J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

En participant au forum de coconstruction de connaissances, j'accepte de respecter la confidentialité de l'intégralité des contenus des échanges ainsi que les informations pouvant permettre l'identification des personnes participantes.

Signature de la personne participante : _____

Date : ____/____/____

Signature de la chercheuse principale : _____

Date : ____/____/____

➤ S.V.P. Signez les deux copies
Conservez une copie et remettez l'autre à la
chercheuse

Le Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke a approuvé ce projet de recherche et en assurera le suivi. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec ce comité au numéro de téléphone X ou à l'adresse X.

ANNEXE I. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT GROUPE PRATICIEN



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PERSONNES PARTICIPANTES
ACTRICES, ACTEURS PRINCIPAUX IMPLIQUÉS EN FORMATION PRATIQUE
DE LA FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT À L'ÉDUCATION
PRÉSCOLAIRE
ET À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE INVITÉS À PARTICIPER À LA
RECHERCHE :

*Coélaboration d'un projet d'écodispositif d'intégration de l'éducation pour un avenir
viable (EAV) à la formation pratique du futur personnel enseignant
du préscolaire et du primaire*

Projet de recherche mené par : Marie-Claude Gilbert,
doctorante à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke
Doctorat en éducation

Direction principale : Marc Boutet, Ph.D. professeur titulaire à la Faculté d'éducation de
l'Université de Sherbrooke

Codirection : Diane Pruneau, Ph. D. professeure titulaire à la Faculté des sciences de
l'éducation de l'Université de Moncton

Madame, Monsieur,

Vous êtes invitée, invité à participer à la recherche dont le titre est en encadré si vous
répondez au profil suivant : Se reconnaître un intérêt important pour l'EAV (être ou avoir
été engagée, engagé dans des actions dans le domaine de l'EAV ou avoir suivi des cours
en EAV)

Dans le cas des personnes stagiaires, elles doivent avoir une expérience de stage récente
(deux ans et moins) en formation initiale à l'enseignement à l'éducation préscolaire et à
l'enseignement primaire

Dans le cas des personnes enseignantes associées et des personnes superviseuses, elles doivent avoir plus de deux ans d'expérience en accompagnement de stagiaires en formation initiale à l'enseignement à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire

L'objectif principal de cette recherche vise dégager les caractéristiques projetées d'un écodispositif favorisant l'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à:

- participer à deux entretiens de groupe effectués par Mme Marie-Claude Gilbert doctorante à l'Université de Sherbrooke dont la durée est d'environ trois heures pour chacune. Ces entretiens auront lieu à l'Université de Sherbrooke à Longueuil et le moment sera sélectionné à partir de vos disponibilités partagées sur le site de planification en ligne Doodle. Notez que ces entretiens seront enregistrés sur bande audio aux fins d'écoute pour le traitement et l'analyse des données uniquement;
- participer selon vos disponibilités à des discussions sur le forum de coconstruction de connaissances à partir d'ateliers élaborés par une équipe de personnes expertes en EAV et la chercheuse qui pourront avoir lieu pendant quatre semaines au mois de juin 2019 (pour un temps d'environ 1 heure). Notez que les contenus écrits du forum seront enregistrés sur support informatique aux fins de relecture pour le traitement et analyse des données uniquement.
- collaborer si vous le désirez selon vos disponibilités en effectuant une lecture des résultats de recherche préliminaires pour en établir la validité interne en août 2019.

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?

Les données seront anonymisées pour qu'elles **demeurent entièrement confidentielles** et seront accessibles seulement à la chercheuse et aux directeurs de recherche. Les données seront conservées dans l'ordinateur de la chercheuse dont le contenu est protégé par un code d'accès. De plus, les données recueillies seront conservées, sous clé, pendant au moins 7 ans par la chercheuse responsable aux fins exclusives du présent projet de recherche puis détruites.

Les personnes participantes ne pourront pas être identifiées lors de la communication des résultats, à moins que celles-ci n'autorisent la publication de leur nom dans le rapport de recherche. Outre la publication de la thèse, les résultats seront diffusés sous forme d'article ou de présentations dans les congrès et colloques.

Précisons que la confidentialité concernant les échanges sur le forum de discussions ne peut pas être entièrement assurée considérant les caractéristiques de cette modalité de collecte de données. Cependant, les personnes participantes à cette forme de collecte seront tenus à la confidentialité en signant le présent formulaire.

Est-il obligatoire de participer?

Non, car la participation à cette recherche est volontaire. Vous êtes libre de retirer votre participation à tout moment sans avoir à justifier votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Au-delà de l'inconvénient relatif au temps à consacrer à la participation à ce projet, la chercheuse considère que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement des connaissances pour l'élaboration d'événements écodispositifs visant l'intégration de l'EAV à la formation initiale à l'enseignement à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire est le bénéfice prévu. Précisons que les personnes participantes à cette étude auront le droit de lire le rapport de recherche afin de demander des modifications avant le dépôt final. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous:

Marie-Claude Gilbert,
Doctorante à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke
Doctorat en éducation
Chercheuse responsable du projet de recherche

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet *Coélaboration d'un projet d'écodispositif d'intégration de l'éducation pour un avenir viable (EAV) à la formation pratique du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire*.

J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

En participant au forum de coconstruction de connaissances, j'accepte de respecter la confidentialité de l'intégralité des contenus des échanges ainsi que des informations pouvant permettre l'identification des personnes participantes.

Signature de la personne participante : _____
Date : ____/____/____

Signature de la chercheuse principale : _____
Date : ____/____/____

➤ S.V.P. Signez les deux copies
Conservez une copie et remettez l'autre à la
chercheuse

Le Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke a approuvé ce projet de recherche et en assurera le suivi. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec ce comité au numéro de téléphone X ou à l'adresse X.